



**Instituto Politécnico de Beja
Escola Superior de Educação**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – Especialização no
Domínio Cognitivo e Motor**

***Interacção Criança – Criança: A Inclusão de Crianças
com Multideficiência***

Isabel Horta Formigo

Beja, 2012



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –
Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

***Interacção Criança – Criança: A Inclusão de
Crianças com Multideficiência***

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Isabel Horta Formigo

Beja, 2012

Dedicatória

Dedico este trabalho:

Aos meus filhos pela compreensão, carinho e alegria que sempre manifestaram apesar da minha ausência.

Ao meu marido, pelo grande encorajamento e companheirismo que sempre me transmitiu.

À minha mãe pelo apoio, carinho e incentivo para apostar nesta formação

À memória de meu pai, amigo e companheiro. Um verdadeiro exemplo de Homem bondoso, honrado e trabalhador.

Agradecimentos

Uma vez terminado o trabalho, reconheço que isto só foi possível devido ao apoio de todos aqueles que comigo colaboraram, a todos, muito obrigado.

Quero agradecer de um modo especial à Professora Doutora Maria Teresa Santos, pela sua disponibilidade, dedicação e competência demonstrada na orientação deste trabalho.

Resumo

Num mundo em que a ciência evolui diariamente, onde se multiplica a informação, nesta sociedade em constante mudança, deve ser preocupação de todos nós fazer da escola um espaço atraente para Todos, com dinâmica e vida própria. É de extrema importância que a Escola prepare os jovens para desempenhar um papel ativo na sociedade, respeitando as diferenças e promovendo o seu desenvolvimento integral. Para isso, a instituição escolar terá que ser, não apenas um local que proporcione todas as condições para se “trabalhar”, mas também que ofereça um ambiente saudável, onde se viva, se aprenda a viver e se aprenda a ser. Por este motivo, este trabalho tem como principal objectivo conhecer o modo como a criança diferente é recebida pelos seus pares numa escola que se quer inclusiva.

Por se tratar de um estudo limitado a um Agrupamento de Escolas – estudo de caso, a metodologia utilizada no presente trabalho consiste numa abordagem qualitativa – descritiva. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram questionários com uma escala de sentimentos/expressões faciais (esta última destinada aos alunos do 1º ciclo) para os alunos das turmas onde estão inseridas as crianças com multideficiência e entrevistas aos professores do ensino regular. A amostra, contou com 58 alunos (de 1º e 3º ciclos) e 4 professores.

A análise dos dados recolhidos permitiu verificar que os alunos com multideficiência são bem aceites pelos seus pares e parecem estar verdadeiramente incluídos.

É neste sentido que a inclusão se torna essencial para o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, desenvolvendo competências, conhecimentos, valores e atitudes.

Após a análise das entrevistas aos professores deparámo-nos com o facto destes sentirem um pouco de insatisfação em relação ao seu trabalho. Os factores que originam esse sentimento prendem-se com a falta de experiência e de formação. Pelo que existiu a necessidade de elaborar um plano de acção que irá de encontro a estas mesmas carências.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Multideficiência; Interação; Crianças

Abstract

In a world where science develops daily, where the information multiplies and in a permanent changing society, should concern all of us to make the school an attractive place for All, dynamic and with life in itself. It's extremely important that the school can prepare young people to have an active mission in our society, respecting differences and promoting their full development. So, the school must be not only a place which provides all the conditions to "work", but also providing a healthy environment where we can live, where we can learn to live and to be. For this reason, this work has as main objective to know how the "different" child is received by their colleagues in an inclusive school.

This is a case study of a Group of Schools, so the qualitative/descriptive methodology characterizes this research. The instruments used for the data collection were questionnaires with a range of feelings/ facial expressions (these for children of elementary school) to students who are inserted with multiple disabilities children in a classroom and interviews with regular teachers. Our sample included 58 students (from 1st and 3rd cycles of basic education) and 4 teachers.

After analyzing the data collected it allowed us to know that, in general, multiple disabilities' students are well accepted by their colleagues.

In this sense, the inclusion becomes essential for the overall and harmonious students' development, for the promotion of their skills, knowledge, values and attitudes.

The interviews' analysis showed us that teachers felt some dissatisfaction with their work. The factors that cause this feeling are related to a lack of experience and training. So, there was the need to conceive an action plan that will respond to such necessities.

Keywords: Inclusion, Special Education, Multiple Disabilities, Interaction, Children

Índice

Introdução	pag.11
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
1 – Perspectiva Histórica – No caminho da inclusão	pag.14
2 – Inclusão em Portugal	pag.18
3 – Interacção com os pares	pag.21
3.1 – A Criança em Idade Escolar	pag.21
3.2 – A inclusão Escolar/Social	pag.23
3.3 – O afecto entre os pares em idade escolar	pag.25
4 – A criança com Multideficiência	pag.28
4.1 – Necessidades da Criança Multideficiente	pag.31
4.2 – Aprendizagem na Criança/Jovem com Multideficiência	pag.32
5 – Unidades Especializadas em Multideficiência	pag.38
Capítulo II – Metodologia	
1 – Problemática e Contextualização	pag.44
2 – Modelo de Investigação	pag.46
3 – Objecto e Objectivos de Estudo	pag.48
4 – Instrumentos e Procedimentos	pag.50
5 – Tratamento de dados	pag.53
6 – Caracterização da amostra	pag.54
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados	
1 – Sentimentos dos alunos face aos colegas com Multideficiência	pag.57
2 – A Perspectiva dos professores do Ensino Regular	pag.74
3 – Discussão dos resultados	pag.77
Capítulo IV - Plano de Acção	pag.83
Conclusão	pag.87

Bibliografia	pag.90
---------------------	--------

Anexos	pag.96
---------------	--------

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1 - Idade dos Inquiridos	pag.54
Gráfico nº 2 - Género dos Inquiridos	pag.55
Gráfico nº 3 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 1º ciclo com colegas especiais	pag.57
Gráfico nº 4 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 3º ciclo com colegas especiais	pag.58
Gráfico nº 5 – Comparação dos resultados entre ciclos em relação aos sentimentos de pertencerem a turmas com colegas especiais	pag.58
Gráfico nº 6 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo com a presença dos colegas “especiais” na sala.	pag.59
Gráfico nº 7 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo com a presença dos colegas “especiais” na sala	pag.60
Gráfico nº 8 – Comparação de sentimentos entre ciclos quanto à presença dos seus colegas “especiais” na sala	pag.60
Gráfico nº 9 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo se tivessem mais colegas “diferentes”	pag.61
Gráfico nº 10 - Sentimento dos alunos do 3º ciclo se tivessem mais colegas “diferentes”	pag.61
Gráfico nº 11 - Comparação de sentimentos entre ciclos se tivessem mais colegas “diferentes”	pag.62
Gráfico nº 12 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo face a um colega de carteira “diferente”	pag.63
Gráfico nº 13 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo face a um colega de carteira “diferente”	pag.63
Gráfico nº 14 - Comparação de sentimentos entre ciclos face a um colega de carteira “diferente”	pag.64

Gráfico nº 15 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo por ajudar o seu colega nas tarefas	pag.65
Gráfico nº 16 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo por ajudar o seu colega nas tarefas	pag.65
Gráfico nº 17 - Comparação de sentimentos entre ciclos em relação à ajuda nas tarefas	pag.66
Gráfico nº 18 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo face ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”	pag.66
Gráfico nº 19 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo face ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”	pag.67
Gráfico nº 20 - Comparação de sentimentos entre ciclos quanto ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”	pag.68
Gráfico nº 21 – Opinião dos alunos do 1º ciclo face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala	pag.69
Gráfico nº 22 – Opinião dos alunos do 3º ciclo face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala	pag.69
Gráfico nº 23 - Comparação de opiniões entre ciclos face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala	pag.70
Gráfico nº 24 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo na posição do colega especial	pag.70
Gráfico nº 25 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo na posição do colega especial	pag.71
Gráfico nº 26 - Comparação de sentimentos entre ciclos se fossem eles o colega especial	pag.71
Gráfico nº 27 – Opinião dos alunos do 1º ciclo em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento	pag.72
Gráfico nº 28 – Opinião dos alunos do 3º ciclo em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento	pag.73
Gráfico nº 29 - Comparação entre ciclos em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento	pag.73

Índice de Anexos

ANEXO I – Guião das entrevistas aos professores do Ensino Regular	pag.98
ANEXO II – Questionário aos alunos do 1º ciclo	pag.105
ANEXO III – Questionário aos alunos do 3º ciclo	pag.108
ANEXO IV – Grelha Síntese das respostas das entrevista	pag.112

Introdução

O presente trabalho debruça-se sobre as interacções estabelecidas entre as crianças com Multideficiência e os seus pares, crianças ditas “normais”. O trabalho visa, igualmente, investigar se os alunos com Multideficiência são aceites e incluídos pelos seus pares, limitando-se este estudo ao Agrupamento Vertical de Escolas de Moura.

A pertinência deste estudo advém da correcta essência da palavra inclusão. O acto de incluir não se esgota na integração e aceitação de um indivíduo, mas sim compreende a cooperação necessária à projecção e construção do seu futuro, tendo em conta a sua diferença numa sociedade que se quer tolerante face à sua diversidade.

A diversidade assume-se assim como pilar da sociedade em que vivemos. Torna-se imprescindível olhar para as diferenças, não só como um direito, mas também como um contributo para uma sociedade plural e rica.

Um modelo de escola inclusiva permite desenvolver atitudes positivas face à diversidade, promovendo a interacção e a comunicação e proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade e o respeito pela diferença. Para este efeito, é fulcral a aprendizagem cooperativa, pois favorece as interacções com os seus pares, desencadeando processos de aquisição e aperfeiçoamento de competências académicas, sociais e de comunicação.

Sendo as interacções sociais uma vivência facilitadora do desenvolvimento das crianças, apresentou-se como relevante a realização deste estudo, que visa, assim, contribuir para uma melhor compreensão da influência dos pares no desenvolvimento de competências sociais e de como as mesmas podem ser facilitadoras da inclusão das crianças portadoras de deficiência.

A título profissional, os dados recolhidos por este projecto permitirão adequar e melhorar os procedimentos e instrumentos de apoio que a escola disponibiliza e adopta no auxílio à inclusão destes alunos.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos e diversos subcapítulos. A primeira parte constitui a componente teórica que nos leva à compreensão dos conceitos, a evolução das várias concepções de Educação Especial, assim como as medidas implementadas no sistema educativo português, aborda ainda toda a

problemática da deficiência/multideficiência bem como as unidades especializadas em multideficiência e as normas orientadoras que lhe estão subjacentes.

Os três capítulos seguintes colcam em evidência a problemática da investigação, a descrição da metodologia, a análise dos dados e discussão dos resultados e o plano de acção, aos quais se seguem as respectivas conclusões.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Perspectiva histórica - No caminho da Inclusão

Segundo Flynn e Ulicni citados por Simon (1991) a problemática da deficiência não tem sido vista da mesma forma ao longo da história, divergindo a sua abordagem de período para período. Neste sentido, segundo estes autores, consideram-se três fases, isto é, o primeiro período considerado como o dos *esquecidos e os escondidos*, o segundo período do *despiste e segregação* e o terceiro o período da *identificação e ajuda*.

Estes autores caracterizam o primeiro período como aquele em que as pessoas com deficiência não permaneciam com as famílias, os cuidados eram-lhes prestados em instituições asilares ou hospitalares, tendo como objectivo o isolamento da sociedade. As crianças deficientes eram mantidas longe do público, provavelmente pelo facto das famílias se sentirem mal com a discriminação de que eram alvo.

Num segundo período, nos anos 50 e 60, vigorava a concepção da deficiência como doença e as crianças eram classificadas através de diagnósticos complexos para serem depois segregados em recursos educativos e terapêuticos especiais. Baseado na noção de diferente, o ensino especial tinha como premissa básica que as crianças com deficiência eram dependentes, necessitando de protecção e que por essa razão, deviam ser ensinadas em locais diferentes do comum e com métodos especiais. Existiam assim dois tipos de alunos, aqueles que tinham deficiência e os que não tinham. Os primeiros eram encaminhados para a educação especial e os segundos para a escola regular.

Do ponto de vista político e social este novo paradigma assenta na concepção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, principalmente o direito à educação e ao ensino o qual se deve adaptar às suas necessidades.

Nesta altura as palavras de ordem são: integração, normalização e desinstitucionalização.

Com o Warnock Report (Warnock *et al.*, 1978) foram introduzidas novas perspectivas a nível do ensino das crianças em situação de deficiência e das que, por outras razões, também se viam excluídas do sistema de ensino. Assim, introduziu-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os autores sugerem que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças, não em função dos critérios médicos, mas em função dos critérios educativos.

Em 1986, Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, apelou para uma mudança radical no atendimento das crianças com NEE e em “risco educacional”, de forma a combater a grande percentagem de insucesso escolar.

A solução apontada por Will, passava pela cooperação entre professores – do ensino regular e de educação especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades.

Surgiu assim um movimento denominado “Regular Education Initiative” (REI) – Iniciativa da Educação Regular, na qual Will defendia uma adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente e desafiava os estudiosos a descortinar formas de atendimento para o maior número de alunos na classe regular, encorajando ao mesmo tempo, os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular (Mendes, 2006).

Contudo, a grande mudança, com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Esta mudança é reforçada com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade de 7 a 10 de Junho de 1994. Reuniram-se em Salamanca, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objectivo de promover a Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política, necessárias para desenvolver a abordagem da Escola Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Esta Conferência deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Com a Declaração de Salamanca, a inclusão tem vindo a fazer parte da centralidade dos discursos políticos. Nela, reconhece-se “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (1994, ponto 1).

Vários autores definiram Inclusão e Educação Especial mostrando as suas perspectivas.

De acordo com Bénard da Costa (1999), “a educação inclusiva ... consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em*

direitos e dignidade” (p. 25, itálico no original). Além disso, a proposta da inclusão escolar ao defender o respeito à diversidade, o reconhecimento político das diferenças tem a obrigação de se reestruturar para que se possa responder às necessidades dos alunos.

Tal como refere Rodrigues (2006, pp. 301-302): “O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno, da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação.”

Correia (1999, p.34) defende que "...a inclusão é a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, e não só a criança - aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócio - emocional e pessoal - de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial". Ou seja para que a inclusão escolar seja bem-sucedida deve-se proporcionar o desenvolvimento máximo das suas potencialidades.

Para Denari “A educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que pode ser feita em classes comuns de ensino regular, requerendo, neste caso serviço de apoio especializado, ou em classes, escolas ou serviço especializados” (Denari, 2006, p.45).

Ainda segundo Correia “O *especial* no termo educação especial refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e a família devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com *NEE*, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades do aluno. Não é... uma educação paralela ao ensino regular...” (Correia, 2005 p.19)

As definições que mais se identificam com a minha perspectiva de Inclusão e de Educação Especial são as elaboradas por Rodrigues e por Correia, uma vez que a escola

tem que se adaptar aos alunos com NEE, sendo ela, um dos grandes pilares de crescimento da criança e de suporte da família.

2 - Inclusão em Portugal

A educação especial sofreu várias mudanças ao longo do tempo, passando de uma perspectiva segregacionista, onde as crianças com NEE eram isoladas das outras crianças, ditas “normais”, para uma perspectiva de inclusão onde todas as crianças estudam juntas.

Em Portugal, a partir de 1974, a educação evoluiu bastante, com o aparecimento de escolas particulares para assistência a indivíduos com deficiência mental. Segundo Marques (1998) a educação especial passa a ser vista como um sistema paralelo à educação regular/normal.

Em 1976, o DL 317/76 estabeleceu as primeiras normas relativas à integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada e “são criadas equipas de ensino especial integrado, com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”.

Segundo Correia (1997), Educação Integrada é entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, a escola e o professor do ensino regular passam a ter responsabilidade pelo desenvolvimento de uma estratégia que visasse a integração e o ensino de todos os indivíduos, inclusive aqueles com NEE, com deficiência motoras e mentais (artigo nº 17).

No entanto, com a substituição do Decreto-Lei 174/77 pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto é que surge a actualização e a ampliação da integração dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Segundo Correia (1997), o Decreto Legislativo 319/91 teve o mérito de actualizar e alargar a regulamentação existente acerca da integração de alunos com NEE no ensino regular.

A nova legislação de 1991 responsabiliza a escola regular pela educação das crianças com NEE, garantindo o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita. Estabelece ainda, as condições de inclusão da criança com NEE no sistema escolar regular e as

medidas necessárias frente à diversidade, desenvolvendo um projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos (art.º 110):

- ✓ Currículos escolares próprios que “têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência”.
- ✓ Currículos alternativos que “substituem os currículos do regime educativo comum e destina-se proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos”.

Define-se também que os alunos que apresentam NEE complexas devem ter um Plano Educativo Individual (PEI) e para aqueles que tenham sido recomendados o “ensino especial”(art.º 20 – alínea i) ,deve haver um Programa Educativo (PE), que são delineados respectivamente no Art.º 150 e 160 do referido Decreto-Lei. Mais tarde em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, consagraram-se um conjunto de conceitos como “inclusão” e “escola inclusiva”. Com a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com NEE, em classes regulares, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais. O termo integração é substituído pelo de inclusão, no sentido de escola para todos.

Assim, o Despacho 105/97 reforça a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspectiva de inclusão e a Lei 6/2001, que determina a gestão flexível do currículo, enquadra o modo de como garantir a formação integral de todos os alunos.

A mais recente legislação para o sector, o Decreto-Lei nº 3/2008, 7 de Janeiro de 2008, define no Artº 1º que a “educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.”

Analisando este Decreto-Lei, pode-se verificar que as medidas especiais devem ser, em grande parte, prestadas pelo sistema de Educação Especial. No entanto, o Director de Turma passa a assumir uma maior responsabilização pelo processo de aprendizagem dos seus “alunos especiais”.

Identificam-se alguns aspectos considerados vulneráveis e que poderão, dificultar o processo de aprendizagem dos alunos e o trabalho dos profissionais

envolvidos, uma vez que não define condições para que haja uma articulação efectiva entre os agentes educativos (não lhes atribuindo tempo de trabalho em conjunto – dificultando a articulação efectiva entre os mesmos), e que não inclui, no seu âmbito, o acompanhamento de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (Défice de Atenção, Hiperactividade...) uma vez que delimita a sua aplicação a alunos com limitações decorrentes de alterações funcionais ou estruturais, de carácter permanente - desta forma impõe à escola, um diagnóstico centrado nas incapacidades dos alunos.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei o Programa Educativo Individual (PEI) continua a ser o instrumento de registo de medidas a adoptar – sendo nele implicados todos os agentes ou serviços em contacto com o aluno mas, a não existência de equipas multidisciplinares na escola (por não existirem recursos humanos, materiais ou financeiros) dificulta muitas vezes a sua implementação. Quanto ao Currículo Específico Individual (CEI) acresce ainda o facto de, e com maior incidência no primeiro ciclo, existir pouca oferta de actividades que possam substituir ou complementar as actividades curriculares, o que pode comprometer a preparação e transição para a vida adulta. (Decreto-Lei nº 3/2008)

Este novo diploma também encerra vários aspectos que consideramos positivos. O consenso que alcançou entre a comunidade científica, os profissionais envolvidos e os pais, no que respeita à implementação dos princípios fundamentais de uma escola democrática e inclusiva, com uma dimensão social – tal como referido na Declaração de Salamanca – parece-nos ser um dos mais relevantes a nível conceptual.

3 - Interação com pares

O ser humano necessita da convivência com os seus pares para o seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e cognitivo, isto é, para a formação da sua identidade, enquanto ser único mas pertencente a uma comunidade. As crianças aprendem a descobrir o mundo com os amigos do seu tamanho, partilhando saberes e experiências vividas, sendo que esta partilha se torna ainda mais relevante em idade escolar.

A escola inclusiva sugere uma escola de todos e para todos. Espera-se, então, que se encontre preparada física e socialmente para receber as crianças que são especiais que, por isso, precisam de formas diferentes de acolhimento. Esta inclusão deverá ocorrer a nível físico, pedagógico e afectivo (por parte de toda a comunidade educativa).

3. 1. A criança em idade escolar

Na fase dos seis aos dez/onze anos, a criança passa por um grande conjunto de modificações enquanto ser em desenvolvimento a nível físico-motor, cognitivo e sócio afectivo.

Freud, caracteriza a criança em idade escolar como atravessando uma época da sua vida em que faz aquisições importantes ao nível cultural, das relações e dos papéis sociais. Segundo este autor, “o papel da socialização na infância e na adolescência consiste em orientar pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceitáveis” (Sprinthall & Collins, 2003, p.17).

Nesta fase, as crianças abrem-se para o mundo exterior. Os núcleos de desenvolvimento passam a ser, para além da família, a escola, os vizinhos e o grupo de amigos. Segundo este autor, o grupo escolar e o grupo de amigos da vizinhança são os principais agentes socializadores. Esta etapa é caracterizada por uma estabilidade emocional e um interesse em aprender coisas novas (ler, escrever, fazer contas, jogar,...).

Piaget considera que as crianças em idade escolar, isto é, dos 6 aos 10 anos, situam-se no final do estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos) e no estágio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos). No primeiro estágio, espera-se que a criança esteja apta a funcionar com o pensamento a nível simbólico a partir das representações que faz do mundo à sua volta. Aprende a representar os objectos por palavras e a manipulá-las mentalmente.

No estágio das operações concretas, o pensamento da criança prende-se muito com o que é vivido. As crianças deixam de estar limitadas ao seu “eu”(egocêntricas), passando a serem capazes de resolver problemas concretos, tendo em conta o ponto de vista dos outros e a flexibilização dos seus julgamentos morais.

No entanto, Sprinthall e Collins (2003), referem que o pensamento da criança neste estágio é delimitado ao ‘aqui e agora’, as formas de resolver as situações problemáticas passam pelos detalhes que existam nas mesmas, o pensamento está limitado a objectos e situações concretas e desenvolve-se a partir de uma perspectiva individualista.

Em termos de capacidades cognitivas, as crianças, neste estágio, detêm uma maior noção da diferença entre fantasia e realidade, são capazes de fazer a categorização por grupos e sub-grupos, estabelecem relações lógicas e de causa-efeito, adquirem conceitos espaciais e de conservação e realizam operações com a utilização de números.

Embora o desenvolvimento moral não integre o foco desta investigação sobre a inclusão e os pares, a abordagem desta temática permite-nos ter uma ideia de como é que as crianças julgam os seus pares e as suas atitudes.

Para Piaget há dois estágios para o desenvolvimento moral da criança, estágio da moralidade heterónoma (de coacção) e estágio da moralidade autónoma (de cooperação). A idade em que os julgamentos típicos destes estágios se manifestam não é rígida, isto é, pode acontecer em qualquer idade, no entanto, a sequência é sempre a mesma. O primeiro, moralidade heterónoma (de coacção) é caracterizado pelos juízos rígidos e simplistas que a criança formula. O segundo, moralidade autónoma (de cooperação) é caracterizado por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Estes estágios, e dependendo do ponto em que cada criança se encontra, permitem também perceber a forma como elas olham para os outros e como organizam

os seus juízos em relação ao que as rodeia. Ao olhar para os seus pares diferentes, a criança poderá julgá-lo tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento moral, ocorrendo uma modificação da sua opinião e aceitação quando se dá a passagem cognitiva para o estágio seguinte.

Ao analisar-se a caracterização da criança em idade escolar, pode-se constatar que se trata de um período fulcral para o desenvolvimento da socialização e da cognição.

3.2. A inclusão escolar/social

A escola e a sala de aula são, sem dúvida, espaços socializadores por excelência, é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, que convive com professores e colegas e que se vai formando enquanto ser social. Tal como afirma Bahla *et al.* (1993, citados por Sprinthall & Collins, 2003, p. 150,) “(...) a situação de sala de aula constitui uma influência determinante no seu desenvolvimento”.

Esta influência poderá tornar-se ainda mais reveladora na vida de uma criança diferente, uma vez que é a interacção com o meio em que se insere que a ajuda a suprir as limitações intrínsecas à deficiência de que é portadora. Este facto é sustentado por Laws e Kelly (2005), ao referirem que compreender e fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional. Para muitos dos investigadores, uma das principais mais-valias da inclusão das crianças especiais é a interacção entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência, bem como a criação de laços afectivos entre estas. Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001), o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspectos fundamentais da inclusão. Então, esta interacção/cooperação e partilha, sendo positiva, irá conduzir a criança a progressos e aquisições significativas, ao nível pedagógico, social, afectivo e da auto-estima. Papalia, Olds e Feldman (2001) fundamentam este facto, defendendo que trabalhar com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia, bem como, da compreensão e controlo emocionais.

Também Sprinthall e Sprinthall (1993,p.191) chamam à atenção para a importância dos pares no desenvolvimento da criança dizendo que, embora possa parecer irónico, é frequente que “a interacção com pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interacção com adultos”.

As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, fortificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 484).

Com base em tal premissa é fácil perceber todas as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos com características especiais. Se para todas as crianças é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com os pares na escola, para os alunos diferentes essa importância ganha uma proporção ainda maior. Existem competências que, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só se desenvolverão no contacto com os colegas. São disso exemplo: a sociabilização, o sentido de identidade e a cooperação.

Segundo Stainback e Stainback (1990, citados por Ferreira 2007), uma das razões para a adopção de práticas inclusivas é oferecer a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. Ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência de que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção.

Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e actividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interacções que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está à sua volta.

3.3 - O afecto entre os pares em idade escolar

Intensificando a ideia das relações afectivas entre os pares, alguns autores referenciam o facto de muitas das interacções que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes terem por base a prestação de cuidados e não a amizade.

Se se enquadrar a criança em idade escolar nos estádios de amizade de Selman e Selman (1979), as crianças entre os 6 e os 8 anos encontram-se no estágio 2 – estágio de cooperação e bidireccional – em que a amizade é recíproca mas ainda muito ligada aos interesses pessoais. As crianças a partir dos 9 anos encontram-se no estágio 3 – estágio das relações íntimas e mutuamente partilhadas. Neste estágio, a amizade ganha profundidade tornando-se mais exigente, não é só o brincar juntos que é importante e constitui o fundamento para a amizade, passa a ser fundamental a vivência de um sentimento em conjunto (Selman & Selman, 1979, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.90).

No entanto, este valor é sem dúvida difícil de medir, tornando-se complicado saber se se é mais amigo ou menos amigo, particularmente no que concerne à faixa etária compreendida na infância. Devido a este facto, deve-se procurar formas de avaliar e analisar a intensidade dessa amizade e a diferenciação entre amizade e auxílio.

Autores como Hall e McGregor (2000), dão alguns exemplos de procedimentos passíveis de serem utilizados para apurar se existe amizade entre pares, tais como: escolhem-se mutuamente como companheiros de brincadeiras, passam muito tempo no recreio a brincar e assumem-se como amigos.

Os mesmos autores, nas conclusões do seu estudo, referem que a relação de “amizade” entre os pares, quanto mais cedo surgir, mais tempo durará. Como exemplo, sustentam que apenas os colegas que acompanharam as crianças diferentes desde os primeiros anos de vida, na creche e no jardim-de-infância, mantêm a mesma opinião e demonstram o mesmo afecto pelos seus pares com deficiência ao longo da escolaridade.

Quando a inclusão é feita já na escola, torna-se mais difícil à criança diferente incluir-se nos grupos existentes e criar laços de afecto que perdurem.

No entanto, esta relação de amizade que cedo se inicia também dependerá de outras variantes, como por exemplo, o facto de, em idade pré-escolar, os amigos serem

geralmente do mesmo sexo. As crianças a partir dos 3/4 anos de idade escolhem os seus amigos pela semelhança de sexo e pelas experiências positivas que viveram anteriormente com esse amigo.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), as crianças dos 4 aos 7 anos, gostam geralmente de brincar com pares que sorriem, que sabem cumprimentar, que são capazes de oferecer ajuda e que têm interesses semelhantes aos seus. Por outro lado, tendem a ignorar aquelas crianças que são tímidas, inibidas e envergonhadas e a rejeitar activamente as que são intrusivas, agressivas, exigentes e disruptivas.

A partir das ideias acima indicadas pode-se inferir que as crianças diferentes, na sua maioria e devido às limitações que têm associadas, se inserem no grupo das exigentes/agressivas e das tímidas/hesitantes no contacto. Sendo, por isto, aquelas que são menos escolhidas para companheiras preferenciais de brincadeira.

Odom (2007) reforça esta ideia ao indicar sinais de alerta da criança com NEE que poderão estar ligados à rejeição social, são eles: dificuldades em comunicar e nas capacidades sociais e lúdicas (capacidades inerentes ao ser um ‘bom jogador’); comportamentos perturbadores ou agressivos que poderão afastar os seus colegas e a timidez e/ou isolamento social.

Contudo, realça-se que as diferenças individuais são incontornáveis e que, por isso, as crianças diferentes também assumem posturas, comportamentos e revelam personalidades distintas, consoante o seu grau de limitação e o tipo de deficiência que têm associada.

Esta aceitação através do apoio, poderá, no entanto, estar associada ao que Odom (2007) refere como ‘dependência percebida’, isto é, os pares têm tendência a tratar a criança diferente como bebé ou incapaz. Este facto faz com que muitas das interacções que se estabelecem entre as crianças ditas normais e os seus pares diferentes tenham por base a prestação de cuidados (o apoio) e não a amizade. Esta ideia é também reforçada por Correia (2003, p.35) quando este autor afirma que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo-lhes buscar materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista”.

Alguns teóricos afirmam que as atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares diferentes, dependem do que elas sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma. Um ambiente em que a deficiência é tratada positivamente desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo, assim, a criação de laços de amizade entre eles.

Também os pais e familiares das crianças diferentes assumem como prioritárias, no desenvolvimento das suas crianças, as relações de amizade que elas estabelecem com os seus pares. Sendo este o principal veículo de ensino/aprendizagem, quer a nível de conteúdos sociais e funcionais, quer a nível de conteúdos académicos. Neste sentido, também a participação dos pais nas actividades escolares e a amizade entre os pais dos colegas de escola poderá ajudar a promover as interacções entre pares.

Evidencia-se pois, a importância de uma inclusão de sucesso para a criança diferente. Uma inclusão que não ocorra só em termos físicos, mas em termos humanos, onde a escola, os professores e em especial os pares estejam preparados para incluir o aluno diferente.

4 - A criança com Multideficiência

A criança com multideficiência apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente que se enquadram no domínio cognitivo, sensorial e/ou motor. Esta é uma problemática que apresenta um quadro complexo e muito específico.

Poder-se-á, portanto, dizer que a multideficiência é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências. Constitui um subgrupo importante das pessoas referidas na literatura com “deficiências profundas”.

Orellove e Sobsey (2000; citados por Amaral, Saramago, Gonçalves, Nunes & Duarte, 2004, p.29), consideram as crianças com multideficiência *”como sendo indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que requerem apoio permanente, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos”*.

Para Nunes (2001, p.16) *“a multideficiência é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares”*.

Com base nas suas características depreende-se que, têm dificuldades na compreensão do mundo que os rodeia, necessitando assim de uma constante estimulação, de muitas oportunidades de interacção e de parceiros que comuniquem com elas de forma adequada em contextos reais, de modo a reforçar as suas tentativas de interacção.

Sendo de referir ainda que, a interacção das suas dificuldades e necessidades representam um enorme desafio em termos educativos, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências.

De facto, as maiores limitações destas crianças não decorrem, na generalidade, daquilo que podem aprender mas do que lhes é ensinado. É essencial centrarmo-nos nelas como sendo um aprendiz único, com capacidades e dificuldades específicas. Como dizem Pereira e Vieira *“a desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um”* (1996, p.47). Na realidade, antes de mais, ela é uma criança/jovem que tal como as outras tem necessidades básicas e sentimentos, que

merecem respeito e têm direito a uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

A multideficiência é uma problemática que dificulta os processos de interagir com o meio, conseqüentemente, reduz as possibilidades de maturação espontânea e/ou de apropriação, ou seja, afecta todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento através de uma interacção com a realidade, quer física, quer social.

Segundo Amaral (2002) para uma criança ser considerada multideficiente é necessário a realização de um diagnóstico que se torna muito delicado, na medida em que, existem várias situações de enquadramento:

- ✓ Pessoas portadoras de deficiência mental profunda, embora apresentem outros défices associados.
- ✓ Pessoas que exibem um comportamento adaptativo comparado com o esperado de uma pessoa com deficiência mental profunda, mas cuja causa é a deficiência ou deficiências associadas e não a deficiência mental.
- ✓ Pessoas que poderão ser consideradas deficientes mentais profundas, mas que podem, de facto, ter como causa dominante do seu nível de desempenho em provas de inteligência ou comportamento adaptativo, uma psicose ou autismo.

De acordo com Kirk e Gallagher (1991:416) existem causas a ter em consideração, uma vez que os problemas diagnosticados se relacionam com o momento de ocorrência do problema, os agentes que afectam e a forma como actuam.

Os alunos com multideficiência podem apresentar características muito diversas, as quais são determinadas, essencialmente, pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que surgem e pelas experiências vivenciadas. Constitui, portanto um grupo muito heterogéneo e conseqüentemente, são alunos com necessidades de aprendizagem únicas e excepcionais que evidenciam um quadro complexo e precisam de apoio permanente na realização da maioria das actividades quotidianas, como seja a alimentação, a higiene, a mobilidade, o vestir e o despir.

Embora constituam uma população heterogénea é comum manifestarem acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem (de referir dificuldades na compreensão e na produção de mensagens orais, na interacção verbal com os parceiros,

na conversação e no acesso à informação) e ao nível das funções motoras, nomeadamente na mobilidade (por exemplo: no andar e na deslocação, na mudança de posição do corpo, na movimentação de objectos e na motricidade fina). Podem apresentar também, limitações nas funções visuais ou auditivas, sendo frequente coexistirem graves problemas de saúde física, nomeadamente epilepsia e problemas respiratórios.

Amaral (2002) sublinha ainda que, relativamente à actividade e participação destes alunos, as suas maiores dificuldades situam-se ao nível:

- ✓ dos processos da interacção com o meio ambiente;
- ✓ da compreensão do mundo envolvente;
- ✓ da selecção dos estímulos relevantes;
- ✓ da compreensão e interpretação da informação recebida;
- ✓ da aquisição de competências;
- ✓ da concentração da atenção;
- ✓ do pensamento;
- ✓ da tomada de decisões sobre a vida;
- ✓ da resolução de problemas.

De realçar também, que a qualidade e quantidade de informação recebida e percebida é normalmente limitada e distorcida, devido em parte, às suas limitações mas também ao facto de terem poucas experiências significativas.

Compreende-se que estas limitações e dificuldades fazem com que estes alunos olhem o mundo de modo diferente, precisem de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitem de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização de competências.

Normalmente, estes alunos manifestam um tempo de resposta mais lento do que os alunos sem problemas, dão menos respostas e estas são mais difíceis de compreender, apresentando um desenvolvimento comunicativo inferior ao esperado para a sua faixa etária. Estes aspectos têm naturalmente influência na quantidade e na qualidade das interacções estabelecidas com o meio envolvente, levando-os a um reduzido número de parceiros e de ambientes.

Geralmente, estas crianças não usam a linguagem oral, o que lhes dificulta significativamente a comunicação com os outros. A incapacidade para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que as rodeia, para além das suas repercussões no desenvolvimento social.

4.1 - Necessidades da criança multideficiente

A criança com multideficiência pode apresentar um conjunto muito variado de necessidades de acordo com a sua problemática. Estas foram agrupadas em três blocos por Orelove e Sobsey (2000), cit. por Nunes (2001).

As Necessidades físicas e médicas – A mais frequente causa da multideficiência é a Paralisia Cerebral, a qual prejudica a postura e a mobilidade da criança. Os seus movimentos voluntários são limitados em termos qualitativos e quantitativos. Por isso, é fundamental estar atento às questões do posicionamento e da manipulação, para se poder promover a sua aprendizagem e melhorar a sua qualidade de vida.

As limitações sensoriais sobretudo as visuais e as auditivas são também muito comuns na população com esta problemática.

As convulsões representam igualmente um sério desafio médico, podendo a medicação ter efeitos secundários.

O risco de apresentar dificuldades no controlo respiratório e pulmonar tem mais probabilidades de existir nestas crianças, devido aos problemas musculares e esqueléticos e ao desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório. O momento da refeição pode também representar uma dificuldade, nomeadamente quando tem problemas de deglutição ou mastigação.

São mais vulneráveis às doenças do que as outras crianças, apresentando menos resistências físicas, o que as leva a poder ter problemas de saúde várias.

As Necessidades Educativas – Muitas das suas necessidades são idênticas às das que têm deficiências profundas. Contudo, a perda ou diminuição da função nos sistemas sensoriais e motores torna ainda mais urgente a necessidade de uma educação

adequada. A maioria encontra-se impossibilitada de usar a fala para comunicar, pelo que necessitam que comuniquem com ela através de outras formas de comunicação.

As necessidades educativas de cada criança serão o reflexo das suas capacidades e características pessoais.

As Necessidades emocionais – Como qualquer ser humano necessita de afecto e atenção, de oportunidades para interagir com o contexto à sua volta e desenvolver relações sociais e afectivas com os adultos e os seus pares.

As necessidades acima descritas implicam a aplicação de outro tipo de abordagem e de estratégias. Daí que a sua educação tenha de ser planeada de uma forma sistemática e dentro de um processo de colaboração de tomadas de decisões. Esta opinião é reforçada por Orelove e Sobsey (ibid), ao referirem ser mais eficiente o sistema de serviço baseado no modelo transdisciplinar, no qual as tomadas de decisão em grupo são essenciais.

As barreiras que se colocam à participação e à aprendizagem destas crianças são muito significativas, o que de acordo com Amaral *et al.*, (2004) faz com que necessitem de:

- ✓ Apoio intensivo quer na realização das actividades diárias, quer na aprendizagem.
- ✓ Parceiros que os aceitam como participantes activos.
- ✓ Vivências idênticas em ambientes diferenciados.
- ✓ Ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas.
- ✓ Oportunidades para interagir com pessoas e objectos significativos.

Consequentemente, estes alunos precisam do apoio de serviços específicos, nos seus contextos naturais, sempre que possível, de modo a responderem à especificidade das suas necessidades. Estes apoios devem estar consubstanciados no seu programa educativo individual.

4.2 - Aprendizagem na criança/jovem com Multideficiência

A colocação dos alunos com multideficiência não escapa à controvérsia sobre qual o contexto mais eficaz para o seu ensino. Os três contextos de ensino mais comuns em Portugal para alunos com multideficiência são a classe regular, unidade especializada em multideficiência e instituição.

De entre a população com NEE, os indivíduos com deficiência severa ou multideficiência são aqueles que mais problemas têm colocado à proposta educativa da inclusão. Assim, enquanto Downing (2002) e Fuchs (1994) defendem a inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular, outros questionam se as suas características específicas não necessitarão de uma intervenção tão especializada e individualizada, só possível em ambientes segregados (Martin, 1995; Murfhy, 1995; Vergason e Anderegg, 1993; Zigmond e Baker, 1995) e outros defendem uma situação mista (Brown, Joergensen, Johnson, Udvarisolner, Kampschoer, 1991, cit. Moore & Maiuri, 1998).

Em qualquer das posições assumidas, o interesse dos investigadores é, antes de tudo, analisar a relação entre contexto de ensino, sala de aula do ensino regular, salas de aula segregadas, instituições e as respostas educativas associadas a cada um.

Definindo inclusão como “*a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade*” (Ferreira, 2002, cit. por Rodrigues & Magalhães, 2007, p. 24).

Shokoffn (1982, cit. por Kirk & Gallagher, 1996), coloca definitivamente a questão da educação inclusiva no campo dos valores e direitos humanos, nomeadamente a igualdade, justiça social e oportunidades para todos. Trata-se de uma questão de valores, consistindo fundamentalmente na defesa do direito à dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos.

Para Nunes (2005) a multideficiência é uma condição que resulta, frequentemente, de uma etiologia congénita ou adquirida e que do ponto de vista educacional exige recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às necessidades das crianças/jovens, promovendo aprendizagens significativas.

A experiência e interação social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências reais em ambientes naturais e a

interacção com pessoas nesses ambientes permitem que as crianças tenham acesso a informação diversificada, a qual serve de alicerce ao desenvolvimento cognitivo e sócio emocional.

As crianças/jovens com multideficiência manifestam dificuldades, tanto no desenvolvimento como na aprendizagem e na participação, que resultam da combinação das limitações que apresentam.

A ausência de formas de comunicação eficientes reduz a sua capacidade de interacção com parceiros nas actividades naturais do dia-a-dia, limitando a sua capacidade de acesso à informação e de alargamento de conhecimentos. Estas combinações de limitações implicam abordagens educativas individuais que combinem oportunidades de exploração do ambiente com oportunidades de interacção comunicativa.

De acordo com Amaral *et al.* (2004) a análise de programas educativos de crianças com multideficiência indica que às crianças são dadas oportunidades muito limitadas de exploração de ambientes naturais.

As crianças com multideficiência apresentam graves dificuldades nas aprendizagens porque não procuram a informação de forma activa. O acesso ao ambiente que as rodeia está condicionado pelas suas limitações a nível cognitivo, motor e sensorial e a sua capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à sua dificuldade de os seleccionar.

A informação que recebem é frequentemente fragmentada, distorcida e incompleta, em consequência quer das limitações que apresentam, quer das suas escassas oportunidades de vivenciar experiências significativas.

A observação e a aprendizagem accidental que constituem o suporte de uma parte importante dos processos normais de aprendizagem, não acontecem espontaneamente nestas crianças, o que implica o ensino directo de competências. Elas apresentam dificuldades específicas nas aprendizagens, resultantes de limitações no acesso ao ambiente, dificuldades em dirigir a atenção para estímulos relevantes, dificuldades na interpretação da informação e dificuldades de generalização.

Ainda segundo Amaral *et al.* (2004) é necessário que os docentes procurem a melhor forma de:

- ✓ Proporcionar à criança experiências significativas organizadas e diversificadas.

-
- ✓ Garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura.
 - ✓ Garantir a generalização das aprendizagens realizadas a todas as situações significativas.
 - ✓ Transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais da criança/jovem.

As limitações cognitivas, motoras e/ou sensoriais apresentadas pelos alunos com multideficiência leva-os a beneficiar de menos oportunidades para explorar e interagir com o meio ambiente. As barreiras colocadas ao seu desenvolvimento, participação e aprendizagem são muito significativas fazendo com que tenham poucas possibilidades para interagir com pessoas e objectos e para se envolverem nessas interações, necessitando frequentemente de sistemas de apoio adicional e especial que facilitem a participação nas actividades.

Ser capaz de responder adequadamente à diversidade das necessidades educativas destes alunos implica implementar respostas educativas que os ajudem a participar o mais activamente possível nas aprendizagens e a sentirem-se aceites no grupo de pares e na comunidade a que pertencem. As respostas educativas têm de ser analisadas à luz das suas capacidades, necessidades e motivações, dos desejos dos pais e das condições existentes nos contextos educativos.

As respostas educativas precisam de ser diferenciadas e organizadas de modo a adequar-se à singularidade de cada um.

Estes alunos necessitam que as respostas educativas criem oportunidades para poderem alargar as relações sociais e as amizades nomeadamente com os seus pares, com e sem necessidades especiais, aumentar os conhecimentos acerca do mundo que os rodeia e desenvolver actividades nos ambientes escolares e comunitários. Consequentemente, é imprescindível pensar no que é relevante ensinar-lhes e como e definir as medidas educativas a adoptar para que possam fazer aprendizagens significativas, ser autónomos, o mais possível em termos pessoais e sociais.

É importante frequentarem diferentes ambientes de aprendizagem, como por exemplo a sala da turma, os espaços exteriores da escola, o espaço da unidade

especializada, os espaços da comunidade, de forma a possibilitar a aplicação das competências adquiridas em diferentes ambientes.

A gestão do tempo em cada um dos ambientes depende, essencialmente da especificidade de cada aluno. De modo a garantir oportunidades de aprendizagem há que ter em atenção a diversidade de necessidades e de dificuldades apresentadas por cada um. Ou seja, as respostas têm de ser flexíveis, ter em conta as exigências de cada situação particular e adequar-se a cada realidade.

Quaisquer que sejam as suas capacidades e necessidades, estas crianças e jovens precisam de integrar os ambientes comuns e de serem aceites como pessoas que contribuem, de uma forma positiva, para o dinamismo dos ambientes de aprendizagem.

De acordo com o guia para a construção do centro de recursos para a multideficiência (M.E., 2004) as unidades especializadas constituem um recurso pedagógico da escola e foram criadas para que possam responder adequadamente à singularidade de cada aluno. As aprendizagens dos alunos com multideficiência devem:

- ✓ Responder às necessidades individuais dos alunos, aos seus interesses e desejos.
- ✓ Organizar-se com base numa perspectiva funcional.
- ✓ Promover a autonomia dos alunos, nomeadamente na realização das actividades da vida diária.
- ✓ Proporcionar oportunidades para que os alunos possam apropriar-se de informação no presente e no futuro.
- ✓ Assegurar a participação activa na comunidade.

Propõe-se, pois, a criação de oportunidades para os alunos participarem em actividades no mesmo contexto educativo que os pares sem necessidades especiais, sempre que estas se revelem fonte de aprendizagens significativas.

A especificidade das necessidades educativas destes alunos requerem técnicos com elevado nível de especialização que lhes permitam identificar as suas necessidades, garantindo respostas mais adequadas. É imprescindível que os professores façam formação na área da multideficiência e que trabalhem em parceria com os serviços sociais, serviços de saúde, comunidade e técnicos especializados.

É de salientar, que a intervenção pedagógica junto destas crianças deverá promover as áreas consideradas mais relevantes, que é sem dúvida a área da comunicação. A comunicação é um instrumento de ligação entre a criança, os que a rodeiam e o mundo pelo que é necessário desenvolvê-la da melhor forma possível para ajudar a criança a comunicar e a interagir. Propondo-se como a área central do currículo destes alunos, deverá igualmente ser trabalhada nas outras áreas que podem ser consideradas complementares e nas actividades da vida diária.

Ser capaz de comunicar necessidades, desejos, pensamentos, emoções é vital para todos os seres humanos. A comunicação é uma capacidade central para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança, a maioria das que apresentam um quadro de multideficiência revelam inúmeras dificuldades neste domínio, devido em parte às acentuadas limitações e à falta da linguagem oral. Porque não existe um tempo especial para desenvolver as competências comunicativas, devem ser aproveitadas as oportunidades que surgem normalmente e criar outras inseridas nas actividades que a criança desenvolve principalmente em contextos naturais.

Ainda segundo o guia para a construção do centro de recursos para a multideficiência (M.E., 2004) é essencial que a criança/jovem com multideficiência compreenda que a comunicação é uma poderosa ferramenta, que a pode ajudar a satisfazer as suas necessidades físicas, sociais e emocionais.

5 - Unidades especializadas em multideficiência

As unidades especializadas constituem um recurso pedagógico dos agrupamentos de escola e das escolas destinado aos alunos com multideficiência ou com surdo-cegueira congénita e visam a participação activa destes alunos no seu processo de aprendizagem e a vivência de experiências de sucesso.

A frequência específica destes ambientes educativos constitui apenas mais uma na vida destes alunos, pelo que esta resposta tem de se articular com o trabalho que se desenvolve na escola.

De acordo com as normas Orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação:

“As unidades especializadas em multideficiência são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com Multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados.

Com esta resposta espera-se que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em actividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais” (M.E., 2005:14).

As unidades especializadas são estruturas integradas nos estabelecimentos de educação ou de ensino, em complemento da modalidade geral de educação escolar, de competências para a Educação Especial. Nestas unidades são utilizadas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares.

As competências das unidades especializadas podem abranger um ou vários domínios da Educação Especial, particularmente os relacionados com as situações de multideficiência, resultante de problemas cognitivos graves associados a limitações sensoriais e/ou motoras, surdo-cegueira, bem como perturbações do espectro do autismo.

A educação de alunos com multideficiência exige recursos humanos e materiais específicos. A criação de unidades especializadas possibilita a existência de um espaço adequado, estruturado e seguro para alunos com deficiências graves, capaz de os apoiar tanto na sua integração como a nível emocional. A intenção é que este espaço venha a dispor progressivamente das condições necessárias em que se incluem materiais

estimulantes e adaptados às patologias diversas, apoio individualizado, através de docentes e de técnicos devidamente habilitados para as suas funções.

O público alvo são alunos com multideficiência que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou no domínio sensorial e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interacção natural com o ambiente, colocando em grave risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Ainda segundo as normas orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação, as unidades especializadas traçam os seus próprios objectivos, devendo assim:

- ✓ Assegurar a criação de ambientes educativos estruturados, significativos e ricos em comunicação que permitam o envolvimento dos alunos na procura de informação.
- ✓ Criar condições para os alunos poderem interagir com parceiros significativos e envolverem-se nessas interacções.
- ✓ Fomentar a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo e que conduzam ao estabelecimento de uma vida com qualidade no presente e no futuro.
- ✓ Proporcionar oportunidades de aprendizagem centrada em experiências da vida real e adequadas à idade cronológica dos alunos, às suas capacidades, necessidades, interesses e que valorizem a comunicação.
- ✓ Aplicar metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares adequadas às necessidades individuais de cada aluno e que possibilitem a frequência de ambientes naturais.
- ✓ Desenvolver actividades naturais e funcionais que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social nos diversos ambientes onde os alunos se encontram.
- ✓ Organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta.
- ✓ Assegurar os apoios específicos a nível das terapias e da psicologia.
- ✓ Criar espaços de reflexão e de formação acerca da prática pedagógica para os profissionais, pessoal não docente e famílias.

Segundo a Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio - Educativo do Ministério da Educação (M.E., 2005), a criação de unidades especializadas deve resultar de um trabalho de equipa em que participam, a família do aluno, os órgãos de gestão do agrupamento de escola, os docentes de Educação Especial do estabelecimento de ensino, a equipa de coordenação da Educação Especial, os docentes titulares de turma que têm o aluno com multideficiência e os responsáveis pelos diferentes serviços da comunidade que se prevê necessário para responder às necessidades individuais do aluno.

Cabe aos órgãos de gestão, à família e aos restantes intervenientes no processo educativo a tomada de decisão acerca dos alunos que podem beneficiar da frequência das unidades especializadas, a qual deve ter em conta as capacidades e as necessidades de cada aluno e as necessidades das famílias.

O tempo de permanência no espaço pedagógico da unidade especializada depende da especificidade de cada aluno. Esta decisão deverá constar no programa educativo individual do aluno.

A criação de unidades especializadas, deve ser em função do número de alunos com multideficiência existentes nos diferentes ciclos de ensino; da natureza e exigência da resposta educativa; da disponibilidade de espaços dos estabelecimentos de ensino; da disponibilidade de apoios diferenciados considerados necessários para corresponder às necessidades individuais de cada aluno e da garantia dos processos de transição entre ciclos.

Ainda de acordo com o mesmo documento, a comunicação deve ser considerada a principal área a desenvolver, com particular atenção nos alunos que não usam a fala para comunicar.

As experiências de aprendizagem devem garantir que os alunos:

- ✓ Tenham oportunidades para interagir com os outros e para se envolverem activamente nessas interacções.
- ✓ Tenham possibilidade de desenvolver relações afectivas.
- ✓ Façam aprendizagens acerca de si próprios e do mundo que os rodeia.
- ✓ Tenham oportunidades para controlar o ambiente onde se encontram e experimentar diferentes situações.
- ✓ Tenham possibilidade de ter iniciativas, tomar decisões e fazer escolhas.

Na organização das aprendizagens considera-se fundamental, atender às prioridades definidas pela família, planificar a participação dos alunos nas actividades desenvolvidas com os seus pares conjuntamente com os docentes titulares da turma ou com os directores de turma. Utilizar tecnologias de apoio adequadas às necessidades individuais de cada aluno, de modo a facilitar o acesso à informação e a promover a sua autonomia.

Na organização das aprendizagens, nomeadamente aquando da estrutura do programa educativo individual, é fundamental considerar os processos de transição dos alunos entre ciclos e para a vida adulta.

Na transição de ciclos é essencial assegurar os processos de transição de modo a que o aluno possa continuar a usufruir de respostas educativas adequadas às suas necessidades individuais, planear e organizar a continuidade educativa entre ciclos de ensino.

Planear e organizar a inserção na vida adulta em função das capacidades e necessidades de cada aluno, de forma a garantir a sua qualidade de vida.

Estabelecer uma rede de parcerias entre vários serviços por exemplo: com serviços da segurança social, de empresas, de instituições e da educação, de modo a concretizar o projecto de vida estabelecido para cada aluno.

De acordo com as normas orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação (M.E., 2005), os ambientes são um factor de extrema importância a considerar na organização do processo de aprendizagem, é essencial estruturá-los de modo a criar oportunidades para o aluno poder interagir positivamente com as pessoas e os objectos e realizar aprendizagens significativas. Ajudar o aluno a perceber que pode ter aí um papel activo e auxiliá-lo a aprender a informação relevante que lhe é fornecida pelos contextos e a dar sentido às experiências que vivencia.

Na organização dos espaços é importante permitir que possam realizar actividades individuais e de grupo, ajudar os alunos a perceberem o que acontece nos diferentes espaços.

É ainda indispensável considerar as questões ligadas à claridade, ao brilho, ao contraste e ao reflexo dos materiais existentes em cada um dos espaços, nomeadamente, quando os alunos apresentam acentuadas limitações visuais.

Evitar a excessiva quantidade de ruídos, nomeadamente, quando o aluno apresenta acentuadas limitações auditivas. A existência de demasiado barulho pode perturbá-lo e levá-lo a sentir o ambiente como sendo caótico.

A utilização de carpetes e cortinas em alguns casos pode ajudar a diminuir os ruídos.

Na organização das aprendizagens é importante que sejam criadas oportunidades para estar em grupo, que existam momentos calmos e momentos mais movimentados.

As actividades a desenvolver devem adequar-se à idade cronológica dos alunos, evitar a excessiva quantidade de ruídos, nomeadamente quando se realizam nos ambientes onde naturalmente acontecem, ter uma rotina com princípio, meio e fim, ser planeada tendo como objectivo a participação do aluno em todos os passos da mesma.

O envolvimento das famílias é fundamental para permitir aos alunos mais oportunidades nas actividades familiares e comunitárias, realizar aprendizagens significativas em contextos naturais e adquirir uma maior autonomia nas actividades de vida diária.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1 – Problemática e Contextualização

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro veio apontar para uma reestruturação das escolas do Ensino Regular, visando o acolhimento de crianças e jovens com deficiências e a transformação das escolas do Ensino Especial em Centros de Recursos.

Ao longo da minha vida profissional como docente, várias interrogações foram surgindo, nomeadamente, sobre as melhores estratégias para promover a inclusão deste grupo de crianças com multideficiência na sala de aula e na escola e, assim, evitar a segregação e, por outro lado, as questões respeitantes às condições necessárias para potenciar o desenvolvimento da sua autonomia e da sua socialização junto dos restantes colegas.

Assim, o objectivo primordial deste trabalho prende-se com a investigação do nível de aceitação e inclusão dos alunos com Multideficiência em contacto com os seus pares e a aferição da qualidade dessas interacções.

Tendo em conta o objectivo do estudo, as questões que o orientaram, foram as seguintes:

- Qual a qualidade das interacções estabelecidas, na sala do ensino regular, entre um aluno com Multideficiência com os seus pares e vice-versa?
- Qual o papel do professor no desenvolvimento destas relações?
- Será que as crianças com Multideficiência são bem aceites pelos seus pares?
- Estarão os alunos verdadeiramente incluídos na escola e na sala de aula?

Um trabalho de investigação sobre as interacções entre as crianças, especificamente entre as crianças de desenvolvimento dito “normal” e as crianças com Multideficiência, exige uma abordagem complexa de muitos aspectos que este estudo, de modo algum, pretende ou pode abarcar completamente.

A investigação foi realizada no Agrupamento Vertical de Escolas de Moura, na Unidade de Ensino Especializado. A sala onde está instalada a Unidade situa-se no rés-do-chão do Edifício A da Escola E. B. 2,3 de Moura. O acesso faz-se pelo exterior, pela porta principal, sem rampa para cadeira de rodas, através da qual entram e saem os alunos. Também tem um acesso directo para o interior do bloco A, através do qual os alunos se dirigem às salas de aula, Biblioteca e casa de banho.

A sala tem muita luminosidade através de grandes janelas de vidro. A organização do ambiente físico baseia-se nas rotinas inscritas em quadros, espaços, painéis, agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o meio, para tornar mais fácil a aprendizagem do jovem, assim como compreender o que se espera dele. Através desta organização do ambiente e das tarefas, pretende-se desenvolver a autonomia, de modo que o jovem necessite dos professores não só para aprender, mas também para realizar as actividades de forma autónoma.

No que se refere ao material, existe algum software educativo adquirido pela escola e material didáctico específico. Parte deste material, pertence ao centro de recursos do agrupamento, outra parte tem vindo a ser construída pela equipa desta unidade.

A sala está ilustrada com cartazes/cartões informativos referentes às Presenças; Estado do Tempo; Calendário; Músicas, Organização Diária de cada criança com símbolos do SPC, projectos que se estão a desenvolver e trabalhos realizados pelos jovens.

Os alunos que frequentam a Unidade têm idades compreendidas entre os 7 e os 19 anos, com as seguintes problemáticas: Perturbações do Espectro do Autismo – X-Frágil com Défice Cognitivo; Perturbações do Espectro do Autismo; Défice de Atenção/Concentração com Hiperactividade Associada; Síndrome Genético-Metabólica.

2 – Modelo de Investigação

Segundo Herman (1994) a metodologia é “(...) *um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica*” (Herman cit. por Lessard *et al.*, 1994, p.15) e que se podem inserir em diferentes modelos e paradigmas que fundamentam a pesquisa científica.

O modelo utilizado para este projecto é o da investigação-acção, que se pode descrever como uma metodologia de pesquisa assente em fundamentos pós-positivistas que encara na acção uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão de um dado contexto.

O contributo da Investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança. Cortesão e Stöer (1995) defendem que o professor, através da metodologia de investigação-acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador).

Na perspectiva de Serrano (citado por Trilla, 2004), um processo de investigação - acção tem de passar pelas seguintes fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática «problema».
2. Construção de um plano de acção.
3. Proposta prática do plano e observação da maneira como funciona.
4. Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação.

Sendo de referir que neste estudo o processo de investigação – acção não completará todas as fases deste ciclo de investigação, ficará pela construção de um plano de acção que não se colocará em prática no horizonte temporal para a apresentação do relatório.

Trilla (2004) apresenta-nos dois tipos de metodologias que caracterizam a investigação, a metodologia quantitativa e a metodologia qualitativa.

Por se tratar de um estudo limitado a um Agrupamento de Escolas – estudo de caso, a metodologia utilizada no presente trabalho consiste numa abordagem qualitativa – descritiva.

A abordagem qualitativa tem como fonte directa de dados o ambiente natural, sendo neste caso, os docentes e os alunos com os quais as crianças interagem na escola. Assim, este estudo apoia-se na prática, não abandonando, no entanto, a teoria que, de uma forma constante, lhe dá estabilidade.

3 – Objecto e Objectivos de Estudo

O Objecto de estudo centra-se nas interacções entre as crianças de desenvolvimento dito “normal” e as crianças com Multideficiência.

Com base no capítulo anterior percebe-se, rapidamente, que o modelo inclusivo tem fortes raízes teóricas, indiscutíveis propostas de modos de ser e de agir nas escolas, uma aceitação geral da comunidade escolar e extra-escolar das suas vantagens e uma rápida implementação da sua ideologia.

Os objectivos delineados para as crianças com multideficiência, não são idênticos aos objectivos para crianças com desenvolvimento típico. Contudo, existem áreas de desenvolvimento e condições para a promoção do desenvolvimento que são comuns, nomeadamente as relações afectivas com pares.

O aluno com multideficiência, como qualquer outro, necessita de sentir afecto e atenção, de interagir com o ambiente e sentir-se mais activo nos contextos onde funciona.

Por estas razões, devem-se desenvolver competências comunicativas e oportunidades para que estes alunos possam interagir com os colegas com desenvolvimento dito normal.

É de salientar que a intervenção pedagógica junto destas crianças deverá promover a área da comunicação que é um instrumento de ligação entre a criança, os que a rodeiam e o mundo.

É essencial promover oportunidades de interacção entre crianças com multideficiência e os outros no seu ambiente próximo, pares e adultos.

No entanto estes passos não são lineares e pareceu-nos pertinente saber qual a opinião dos alunos ditos “normais” acerca dos alunos “diferentes” incluídos na escola dita inclusiva, estudando, assim, o outro lado da inclusão.

Logo os objectivos que orientam esta investigação são os seguintes:

✚ Conhecer a natureza das relações interpessoais estabelecidas entre crianças ditas “normais” e crianças com multideficiência;

-
- ↪ Compreender o significado que os docentes atribuem às relações entre os alunos;
 - ↪ Identificar as condições do ambiente escolar para a promoção do desenvolvimento das relações entre pares com e sem deficiência;
 - ↪ Analisar as práticas utilizadas na escola com vista à inclusão dos alunos com multideficiência;
 - ↪ Propor um plano de acção com vista à resolução dos problemas identificados.

4 – Instrumentos e Procedimentos

Na sequência do objecto e objectivos de estudo definidos anteriormente, considerou-se relevante recolher dados junto de um grupo de docentes e de alunos, pelo que os instrumentos utilizados foram a entrevista, no caso dos docentes, e o questionário no que diz respeito aos alunos.

Segundo Estrela (1994), o objectivo das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que possibilitem dar a conhecer informações para a caracterização do processo em estudo, bem como dos intervenientes do processo.

A entrevista é o instrumento de recolha de dados que permite uma maior adaptação. Segundo Selltiz (1989) a entrevista “(...) é bastante adequada para a obtenção de informação acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (...)” (Selltiz cit. por Gil, 1989, p. 113).

Através desta, consegue-se explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, entre outras) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria (Bell, 2002).

Sendo necessário possibilitar aos entrevistados um ambiente sem restrições de tempo e que permitam a exposição dos seus pontos de vista livremente, optou-se por utilizar a técnica da entrevista semi-estruturada pelo seu cariz mais flexível.

Nesta técnica, algumas questões são previamente delineadas mas não existe uma posição rígida na estruturação das mesmas. O entrevistador vai colocando as questões e seguindo as respostas, podendo surgir aspectos não considerados à partida.

Foi dada liberdade ao entrevistado de manifestar livremente a sua opinião sobre os assuntos abordados, o que permitiu ao entrevistador uma certa flexibilidade e mobilidade, podendo ajustar e reformular as questões que planeou, conforme a informação que desejava obter.

A entrevista é assim adoptada no trabalho de investigação, tendo como finalidade, não só favorecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo. Ou seja, se por

um lado se procurou a informação real, por outro lado, pretendeu-se conhecer algumas das concepções dos entrevistados, enquanto elementos constituintes do processo.

Sendo estas, entrevistas de investigação, definiu-se um determinado número de princípios, necessários à sua concretização: evitar dividir a entrevista; não restringir a temática abordada e respeitar os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Estabeleceu-se com os sujeitos uma comunicação permanente, de maneira a conseguir uma compreensão o mais completa possível das pessoas, das percepções e interações entre elas, dos processos e dos contextos envolvidos.

O guião de entrevista construído (Anexo I) teve como principais objectivos:

- Conhecer a percepção do professor do ensino regular face à inclusão, nomeadamente no que se refere à inclusão de crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular;
- Conhecer a experiência profissional do professor face a alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Conhecer a forma como avalia a experiência de inclusão de crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular;
- Compreender a dinâmica do trabalho realizado na sala do ensino regular com alunos com multideficiência;
- Compreender a forma como organiza as actividades das crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular;
- Compreender a aceitação e inclusão de alunos com multideficiência na comunidade escolar;
- Compreender o significado que os docentes atribuem às relações entre os alunos.
- Identificar factores, que do ponto de vista do professor, possam dificultar a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.

A definição de tais objectivos conduziu à organização do guião nos seguintes blocos temáticos: Legitimação da entrevista; Percepção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão; Experiência profissional do docente com alunos com NEE; Percepção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão de crianças/ jovens com multideficiência; Trabalho de sala de aula; Compreensão da aceitação e inclusão de alunos com multideficiência; Identificação de factores, que do

ponto de vista do professor, dificultam a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular; Finalização da entrevista.

No que diz respeito ao questionário aplicado aos alunos, este procurava revelar as perspectivas das crianças e a sua relação com os seus pares, demonstrando as diferenças na descrição das interações entre os colegas com e sem deficiência. Este questionário foi construído com questões fechadas com o recurso a uma escala de expressões faciais reflectindo diferentes sentimentos, para os alunos do 1º ciclo e apenas com a designação dos sentimentos para os alunos do 3º ciclo, numa gradação desde o muito feliz até ao muito triste (Anexo II).

A opção por este instrumento pareceu ser adequada, uma vez que, conforme Hall e McGregor (2000) sustentam, é importante perceber se, na descrição das interações com os pares, as crianças reforçam a ideia de amizade entre elas e se utilizam adjectivos positivos para as descreverem.

5 – Tratamento de dados

Para facilitar a análise das entrevistas, foram concebidas grelhas de análise, onde se inserem os conteúdos das mesmas, estruturadas por categorias e subcategorias. Realizou-se uma análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2009, p. 44). Esta técnica leva à análise do que é explícito no texto para obtenção de indicadores que nos permitem tirar conclusões.

Na síntese da entrevista, procura-se interpretar os dados fornecidos, potenciando a objectividade na sua elaboração. Por sua vez os questionários foram tratados de forma quantitativa, utilizando o programa excel, para a representação gráfica dos dados.

O tratamento dos dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com dados quantitativos, trata-se sempre de resumir, em seguida de organizar, estruturar e por último apresentar as relações ou estruturas daí resultantes (Van der Maren, 1996).

Miles e Huberman (1984, p.24) definem esta fase de tratamento dos dados como a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. Segundo estes autores, a operação de apresentação de dados é, por vezes, negligenciada e é sem dúvida, de extrema utilidade na redacção do relatório final, uma vez que os textos narrativos são compostos por informações dispersas, vagamente estruturadas e difíceis de reter.

É por isso que a organização dos dados corresponde a uma fase determinante da análise pois permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido; auxilia a planificação de outras análises; facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; garante a utilização directa dos dados no relatório final.

6 – Caracterização da Amostra

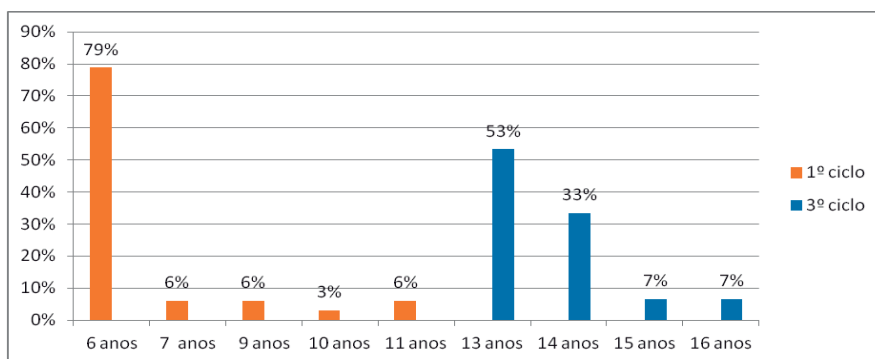
Os intervenientes neste estudo são alunos de duas turmas do 1º ciclo do ensino básico, totalizando 33 alunos onde estão incluídos um aluno com multideficiência em cada turma e de uma turma do 3º ciclo com 15 alunos, nesta última estão integrados dois alunos com multideficiência.

Foram quatro os docentes inquiridos, todos do sexo feminino, dois do 1º ciclo e dois do 3º ciclo das disciplinas em que os alunos com multideficiência estão integrados (Educação Tecnológica e Educação Física).

As docentes têm idades compreendidas entre os 36 e 50 anos e com uma experiência profissional que varia entre os 12 e os 25 anos de serviço.

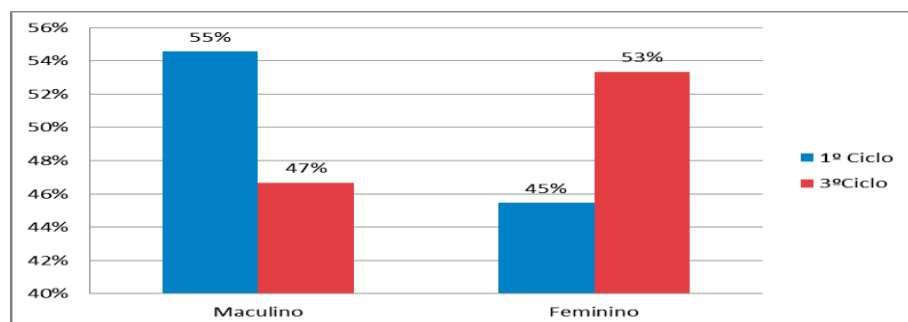
Apresenta-se de seguida a caracterização dos alunos por idade e género.

Gráfico nº 1 - Idade dos alunos



Como se pode observar no gráfico 1 a idade dos inquiridos varia entre os 6 e os 16 anos de idade, isto por se tratar de ciclos diferentes. No 1º ciclo existe uma maior percentagem de alunos com 6 anos de idade, com 79%. No que se refere ao 3º ciclo verifica-se uma maior percentagem nos alunos de 13 anos com 53%.

Gráfico nº 2 - Género dos alunos



No gráfico nº2 pode-se observar que no 1º ciclo a maioria dos alunos são do sexo masculino, com 55%, ao contrário dos alunos inquiridos do 3º ciclo que na sua maioria são do sexo feminino, com 53%.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

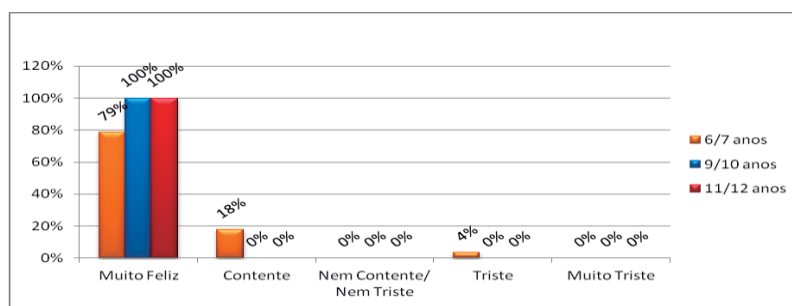
1- Sentimentos dos alunos face aos colegas com Multideficiência

As respostas ao questionário revelam as perspectivas das crianças e a sua relação com os seus pares, demonstrando as diferenças na descrição das interações entre os colegas com e sem deficiência.

Neste capítulo, apresentam-se os dados através de uma análise descritiva dos itens, documentada com a apresentação de gráficos dos resultados obtidos, resultantes do tratamento estatístico aplicado às questões que constituíam os inquéritos por questionário, aplicados aos alunos.

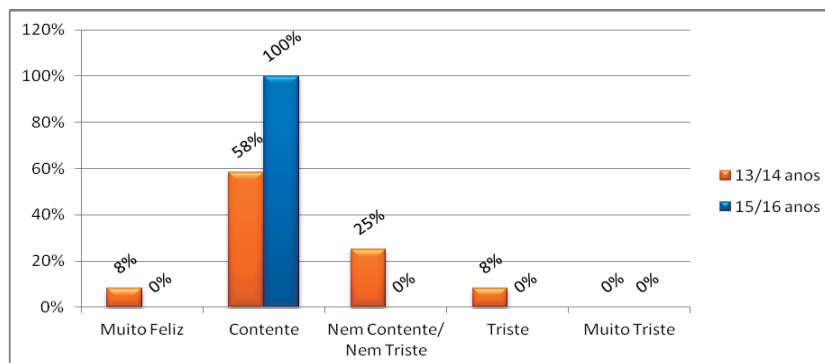
Questão nº 1 - Como te sentes por teres colegas “especiais” na tua turma?

Gráfico nº 3 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 1º ciclo com colegas especiais



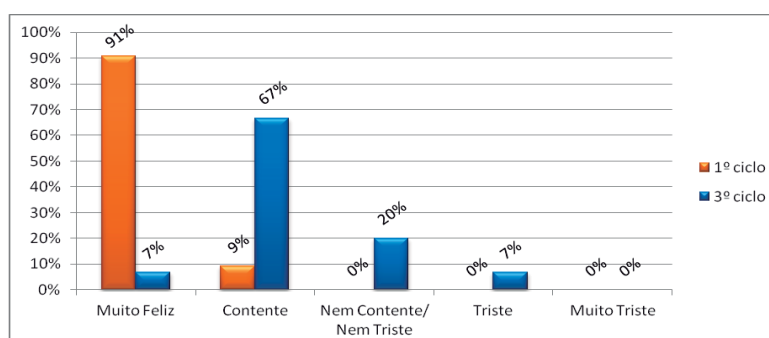
Em relação à 1ª questão podemos analisar que na sua maioria os alunos do 1º ciclo, independentemente da sua idade, afirmam sentirem-se muito felizes por terem colegas especiais nas suas turmas.

Gráfico nº 4 – Sentimento dos alunos por pertencerem a uma turma do 3º ciclo com colegas especiais



Na mesma questão, os alunos do 3º ciclo manifestaram sentimentos diferentes. Os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos responderam na sua totalidade que se encontravam contentes por terem colegas de turma “especiais”. Por sua vez alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos demonstraram sentimentos mais diversificados, 8% referiram que se encontravam muito felizes, 58% contentes, 25% nem contentes/nem tristes e 8% referiram que se encontravam tristes.

Gráfico nº 5 – Comparação dos resultados entre ciclos em relação aos sentimentos de pertencerem a turmas com colegas especiais

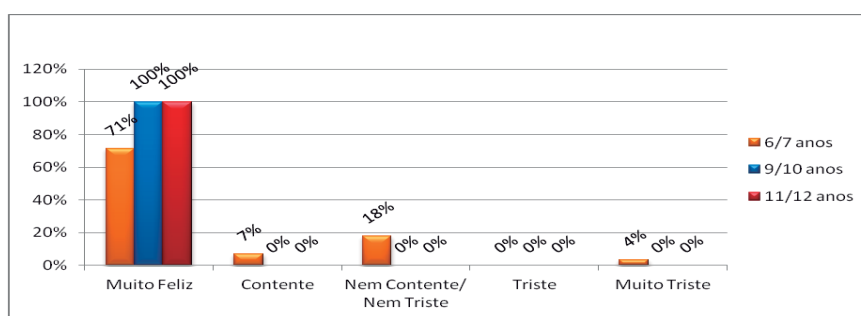


Observando o gráfico de comparação de ciclos pode-se concluir que 91% das crianças de 1º ciclo referem sentir-se muito felizes por terem colegas especiais inseridos na sua turma, enquanto no 3º ciclo com o mesmo sentimento só se verifica uma

percentagem de 7%. Sendo também neste ciclo que as opiniões divergem mais um pouco com 67% dos alunos a afirmarem-se contentes, 20% sentirem-se nem contentes/nem tristes e 7% a revelarem-se tristes.

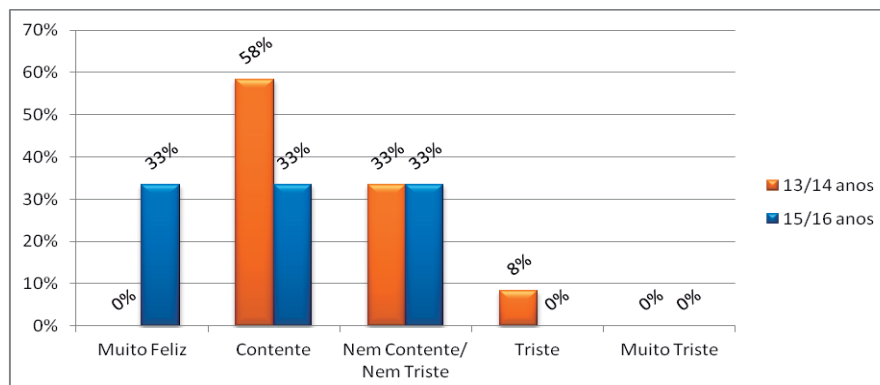
Questão nº 2 – Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?

Gráfico nº 6 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo com a presença dos colegas “especiais” na sala.



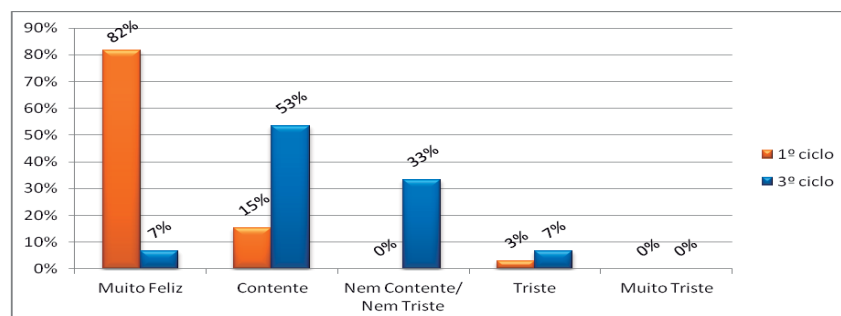
No que diz respeito à segunda questão os alunos de 9/10 anos e os alunos de 11/12 anos responderam numa percentagem de 100% que se encontravam muito felizes quando os colegas “especiais” vêm à sua sala. Já os alunos de 6/7 anos dividiram as suas respostas em quatro sentimentos, 71% responderam que se encontravam muito felizes, 7% contentes, 18% nem contentes/nem tristes e 4% tristes.

Gráfico nº 7 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo com a presença dos colegas “especiais” na sala.



Os alunos do 3º ciclo assinalaram as suas opiniões em quatro sentimentos distintos, 58% dos alunos de 13/14 anos responderam que se encontravam contentes quando os colegas “especiais” vêm à sua sala, 33% manifestaram com um sentimento de indiferença (em contentes/nem tristes) e 8% responderam que se sentiam tristes. No que diz respeito aos alunos de 15/16 anos dividiram-se com a mesma percentagem de 33% por três sentimentos: muito feliz, contente e nem contente/nem triste.

Gráfico nº 8 - Comparação de sentimentos entre ciclos quanto à presença dos seus colegas “especiais” na sala

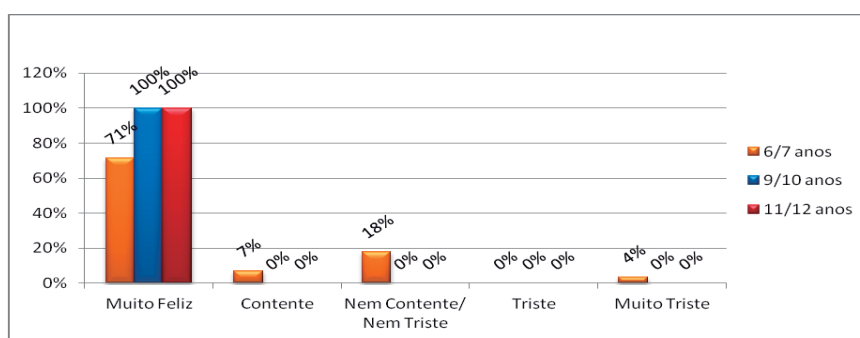


Quando comparados os resultados observa-se que 81% dos alunos do 1º ciclo ficam muito felizes, quando os colegas “especiais” vêm para a sua sala, ao contrário dos alunos do 3º ciclo que no mesmo sentimento apresentam apenas 7%. No sentimento de contente já se verifica uma percentagem mais elevada no 3º ciclo com 53% enquanto

que, no 1º ciclo são 15%. Relativamente ao sentimento nem contente/nem triste, responderam 33% dos alunos do 3º ciclo e ao sentimento triste 7%, sendo que, neste último, foram apenas 3% dos alunos do 1º ciclo a fazê-lo.

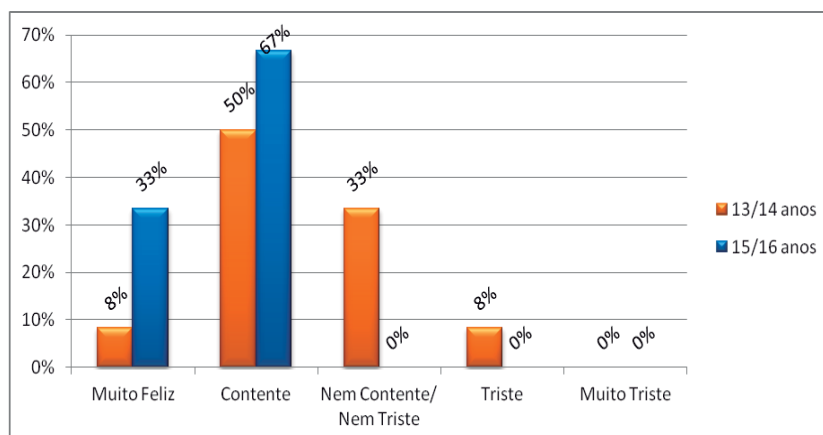
Questão nº 3 – Se tivesses mais colegas “diferentes” como te sentirias?

Gráfico nº 9 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo se tivessem mais colegas “diferentes”



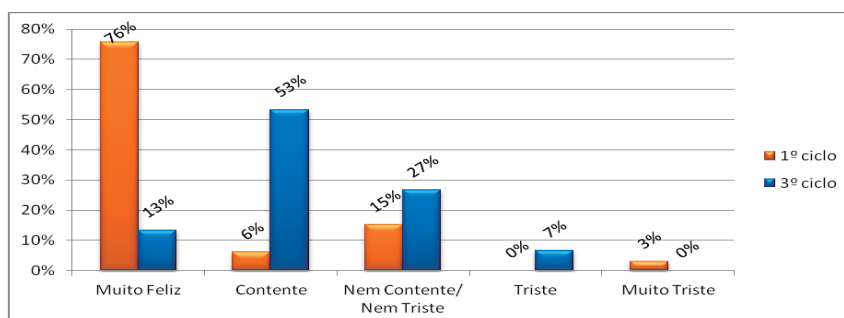
Em relação à questão como te sentirias se tivesses mais colegas “diferentes” os alunos de 9/10 anos e os de 11/12 continuam a responder na sua totalidade que se sentiam muito felizes. Por sua vez as respostas dos alunos de 6/7 anos variam as suas escolhas entre quatro sentimentos, muito feliz 71%, contente 7%, nem contente/nem triste 18% e muito triste 4%.

Gráfico nº 10 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo se tivessem mais colegas
“diferentes”



Em relação à análise das respostas dos alunos do 3º ciclo referentes à 3ª questão pode-se concluir que o sentimento mais escolhido foi o contente tendo uma percentagem de 50% nos alunos de 13/14 anos e 67% nos de 15/16 anos. Para os alunos de 13/14 anos seguiu-se o sentimento nem contente/nem triste com 33% e, posteriormente, os sentimentos muito feliz e triste, ambos com 8%.

Gráfico nº 11 - Comparação de sentimentos entre ciclos se tivessem mais colegas
“diferentes”

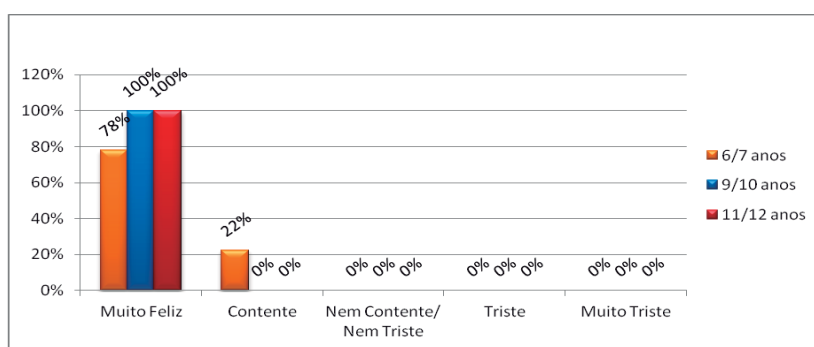


No 1º ciclo verifica-se que 76% dos alunos afirmam sentirem-se muito felizes por terem mais colegas “diferentes” na sua turma, enquanto no 3º ciclo, com este sentimento, só responderam 13% dos alunos. No 3º ciclo houve uma maior incidência

no sentimento contente onde responderam 53% dos alunos seguido do sentimento nem contente/nem triste com 27% e com 7% no sentimento triste.

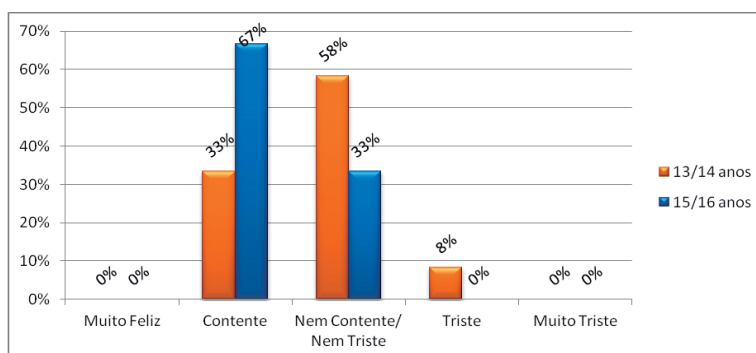
Questão nº 4 – Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um colega “diferente”?

Gráfico nº12 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo face a um colega de carteira “diferente”



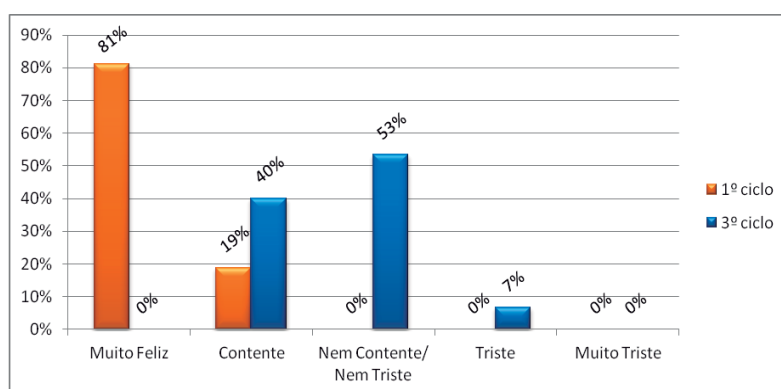
Os alunos do 1º ciclo, em relação à 4ª questão, seleccionaram apenas os sentimentos positivos. Sendo que o sentimento muito feliz foi escolhido por 100% dos alunos de idades de 9/10 e 11/12 anos. Os alunos de 6/7 anos dividiram as suas respostas entre o muito feliz com 78% e o sentimento contente com 22%.

Gráfico nº 13 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo face a um colega de carteira “diferente”



Os alunos do 3º ciclo de 13/14 anos, em relação à questão como te sentirias se tivesses um colega de carteira “diferente”, responderam que se sentiriam contentes 33%, nem contentes/nem tristes 58% e tristes 8%. Por sua vez os alunos de 15/16 anos dividiram-se em dois sentimentos, 67% responderam que se sentiriam contentes e 33% optaram pela resposta nem contente/nem triste.

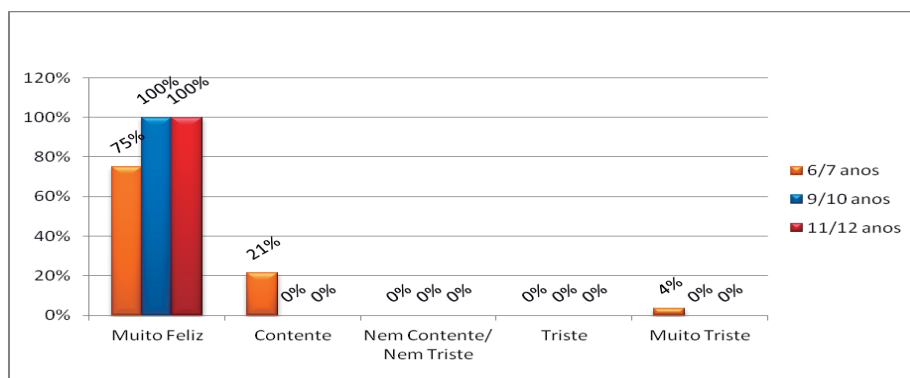
Gráfico nº 14 - Comparação de sentimentos entre ciclos face a um colega de carteira “diferente”



No que diz respeito a esta questão verifica-se que os alunos do 1º ciclo demonstram sentimentos mais positivos, tendo o sentimento muito feliz uma percentagem de 81% e o sentimento contente de 19%. No que se refere aos alunos do 3º ciclo demonstraram mais um sentimento de indiferença com 53% (nem contente/nem triste), 40% referiram que estavam contentes por ter um colega de carteira “diferente” e 7% sentiam-se tristes.

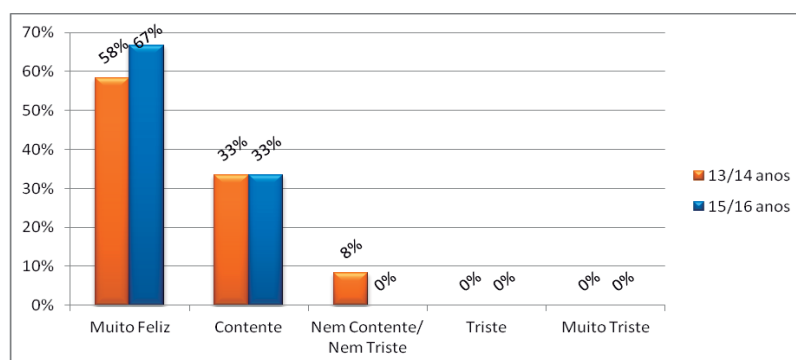
Questão nº 5 – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?

Gráfico nº 15 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo por ajudar o seu colega nas tarefas



Analisando o gráfico anterior podemos dizer que os alunos do 1º ciclo, na sua maioria, ficariam muito felizes por ajudar os colegas nas tarefas. Escolheram este sentimento a totalidade dos alunos de 9/10 e 11/12 anos de idade e 75% dos alunos com 6/7 anos, os restantes 21% responderam que se sentiam contentes por prestar esta ajuda.

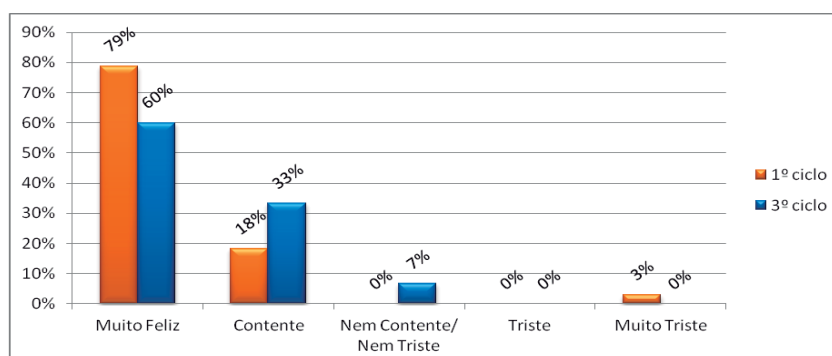
Gráfico nº 16 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo por ajudar o seu colega nas tarefas



Os alunos do 3º ciclo na sua maioria referiram que se encontravam muito felizes por ajudar os colegas, tendo obtido este sentimento uma percentagem de 58% por parte dos alunos de 13/14 anos e de 67% dos alunos de 15/16 anos. Ao sentimento contente

responderam 33% dos alunos inquiridos de 13/14 e de 15/16 anos de idade e 8% dos alunos de 13/14 anos mostraram ter um sentimento indiferente escolhendo nem contente/nem triste.

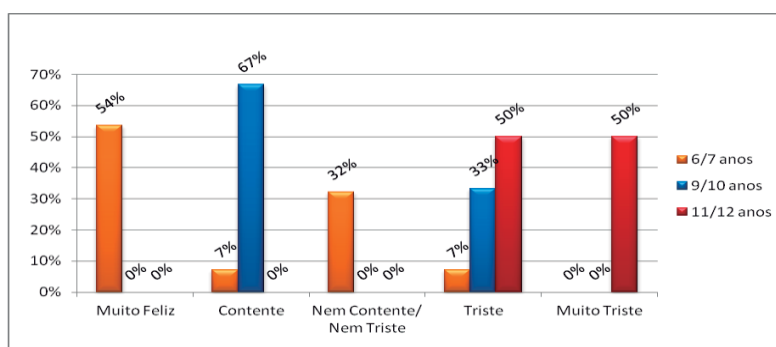
Gráfico nº 17 - Comparação de sentimentos entre ciclos em relação à ajuda nas tarefas



De um modo geral os alunos responderam de uma forma positiva em ajudar o colega nas suas tarefas. No 1º ciclo responderam que ficavam muito felizes 79% dos alunos e 18% ficavam contentes. Em relação ao 3º ciclo 60% responderam que ficariam muito felizes em ajudar os colegas e 33% responderam que ficariam contentes

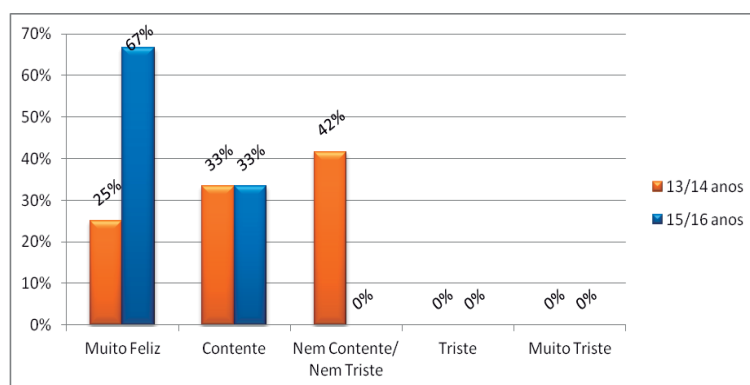
Questão nº 6 – Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?

Gráfico nº 18 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo face ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”



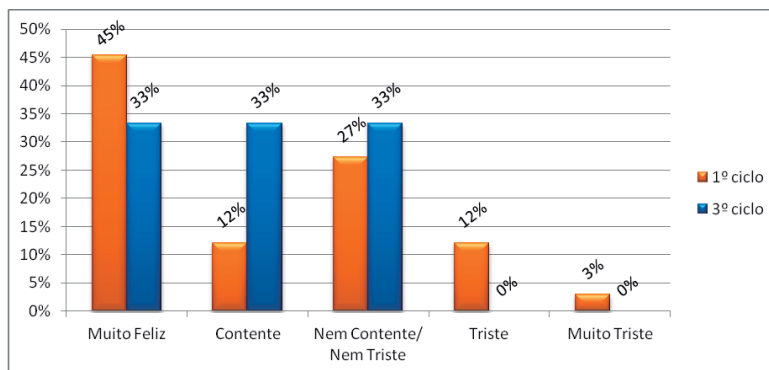
No que se refere à questão como se sentem quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” as respostas já são mais diversificadas do que nas questões anteriores. Dos alunos de 6/7 anos 54% responderam que se sentem muito felizes por esta situação, 7% referiram que se sentem contentes, 32% nem contente/nem triste e 7% escolheram o sentimento tristeza. Os alunos de 9/10 anos dividiram-se entre sentimentos opostos, 67% mencionaram que se sentem contentes e os restantes 30% tristes. Por sua vez os alunos de 11/12 anos optaram por escolher sentimentos negativos, 50% sentem-se tristes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” e os outros 50% sentem-se muito tristes por esta situação.

Gráfico nº 19 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo face ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”



Os alunos do 3º ciclo de 13/14 anos seleccionaram com maior percentagem (42%) o sentimento nem contente/nem triste, quando a professora dedica mais tempo aos colegas “diferentes”, 33% responderam que se sentiam contentes e 25% muito felizes. Por sua vez a maioria dos alunos de 15/16 anos (67%) referiram que se sentiam muito felizes e os restantes 33% contentes.

Gráfico nº 20 - Comparação de sentimentos entre ciclos quanto ao tempo que o professor dedica aos colegas “diferentes”

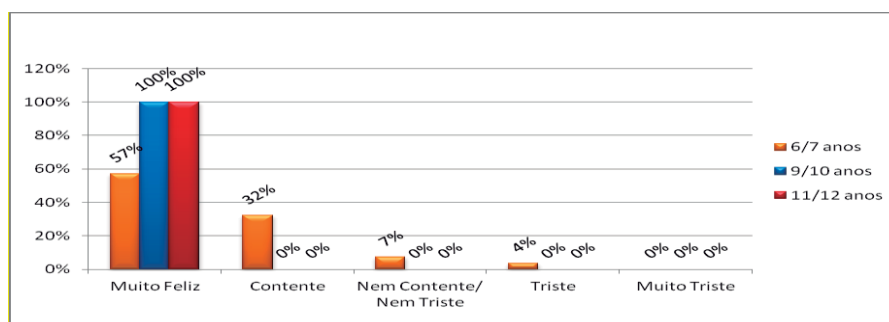


No que se refere ao tempo que o professor dedica aos meninos “diferentes” os resultados obtidos foram mais diversificados não obtendo um grande nível de respostas num só sentimento. No 1º ciclo responderam ao sentimento muito feliz 45%, ao contente 12%, nem contente/nem triste 27%, triste 12% e muito triste 3% dos alunos. No que se refere ao 3º ciclo as respostas dividiram-se entre três sentimentos, muito feliz, contente e nem contente /nem triste com a percentagem de 33%.

Nesta questão pode-se concluir que os alunos do 1º ciclo não se concentraram apenas nos sentimentos positivos (muito feliz e contente), este facto deve surgir devido a existir uma maior necessidade de apoio por parte do professor para a realização das tarefas.

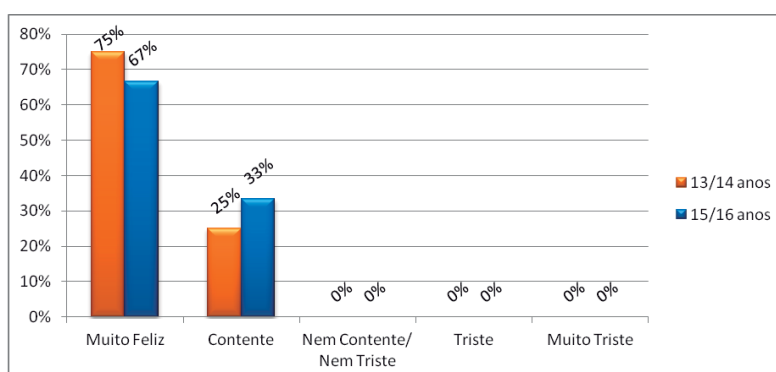
Questão nº 7 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?

Gráfico nº 21 – Opinião dos alunos do 1º ciclo face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala



Os alunos do 1º ciclo acham na sua maioria que os colegas “diferentes” se sentem muito felizes quando estão na sala de aula, 100% dos alunos de 9/10 e de 11/12 anos e 57% dos alunos de 6/7 anos escolheram este sentimento. Ainda que 32% dos alunos de 6/7 anos tenham escolhido o sentimento contente, 7% nem contente/ nem triste e 4% considere que os colegas se sentem tristes.

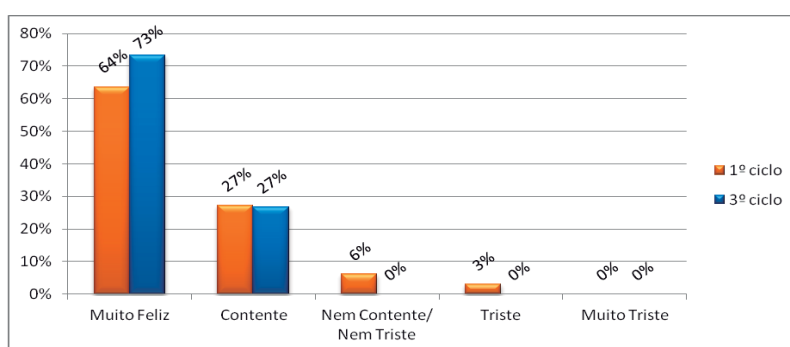
Gráfico nº 22 – Opinião dos alunos do 3º ciclo face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala



Numa breve análise aos dados apresentados no gráfico anterior, depreende-se que 75% dos alunos do 3º ciclo de 13/14 anos consideram que os colegas se sentem muito felizes quando estão na sala de aula e 25% acham que os colegas se sentem

contentes. As respostas dos alunos com idades compreendidas entre os 15/16 anos dividiram-se entre os sentimentos, muito feliz com 67%, e contente com 33%.

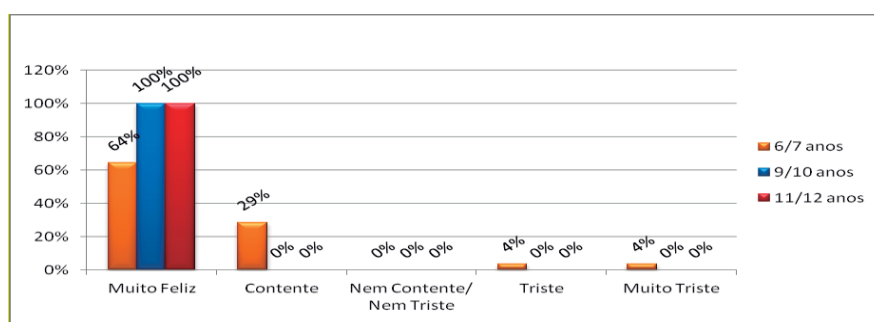
Gráfico nº 23 - Comparação de opiniões entre ciclos face ao sentimento dos colegas “diferentes” quando estão na sala



Em relação ao sentimento que os colegas “diferentes” sentem quando estão na sala de aula, na opinião dos alunos do 3º ciclo são bastante positivos, pois a opinião divide-se entre os 73% no muito feliz e 27% no contente. Já os alunos do 1º ciclo dividiram as suas respostas por três sentimentos diferentes, muito feliz com 64%, contente com 27%, nem contente/nem triste 6% e 3% responderam que os colegas se sentiriam tristes.

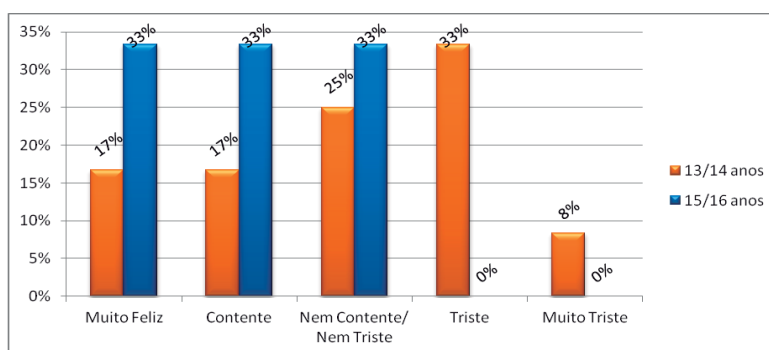
Questão nº 8 – Se fosses tu o colega especial como te sentias no intervalo?

Gráfico nº 24 – Sentimento dos alunos do 1º ciclo na posição do colega especial



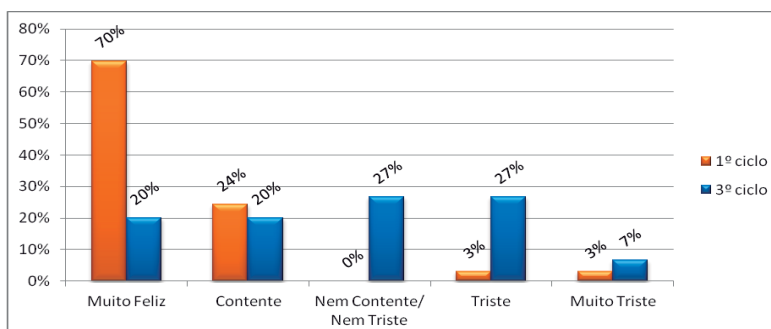
Quando se pede aos alunos para se colocarem no lugar dos colegas “diferentes” nos intervalos, os alunos de 6/7 anos dividem-se entre quatro sentimentos 64% responderam que se sentiam muito felizes, 29% contentes, 4% tristes e 4% muito tristes. Por sua vez tanto os alunos de 9/10 e 11/12 anos escolheram na sua totalidade o sentimento muito feliz.

Gráfico nº 25 – Sentimento dos alunos do 3º ciclo na posição do colega especial



No caso dos alunos do 3º ciclo de 13/14 anos quando se colocam no lugar dos colegas “diferentes” escolheram quatro sentimentos distintos, 17% o sentimento muito feliz, 17% contente, 25% nem contente/nem triste, 33% triste e 8% seleccionaram o sentimento muito triste. Contudo os alunos de 15/16 anos dividiram-se entre os sentimentos muito feliz, contente e nem contente/nem triste com a percentagem de 33%.

Gráfico nº 26 - Comparação de sentimentos entre ciclos se fossem eles o colega especial

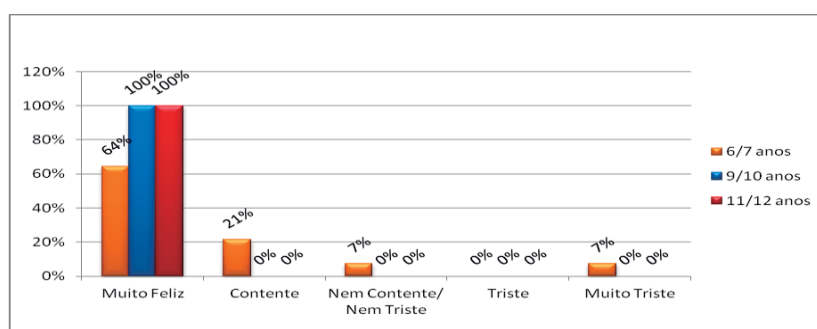


Quando se pede aos alunos para se colocarem no lugar dos colegas especiais, os alunos do 1º ciclo continuam a seleccionar na maioria os sentimentos positivos (muito

feliz 70% e contente 24%). No caso dos alunos do 3º ciclo as respostas são mais diversificadas, abrangendo os vários sentimentos pré definidos.

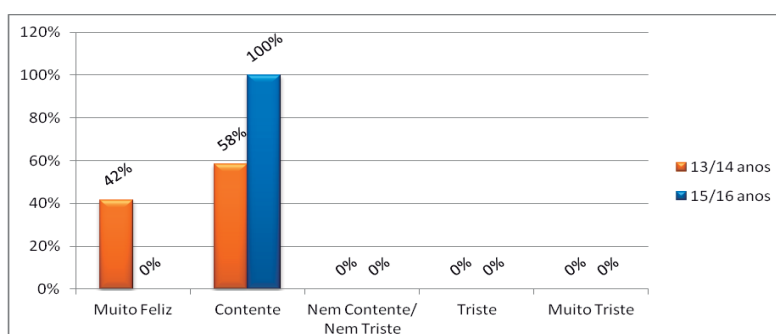
Questão nº 9 – Como achas que os colegas “diferentes” se sentem quando se relacionam com os outros meninos como tu?

Gráfico nº 27 – Opinião dos alunos do 1º ciclo em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento



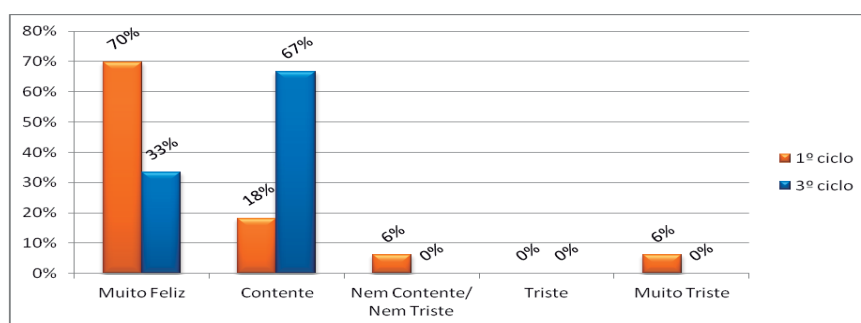
A totalidade dos alunos de 9/10 e 11/12 anos responderam que acham que os colegas “diferentes” se sentem muito felizes quando se relacionam com os colegas. Por sua vez as crianças de 6/7 anos dividiram-se por sentimentos distintos, 64% optaram por muito feliz, 21% contente, 7% nem contente/nem triste e os restantes 7% escolheram o sentimento muito triste.

Gráfico nº 28 – Opinião dos alunos do 3º ciclo em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento



Em relação à mesma questão colocada aos alunos do 3º ciclo, pode observar-se que os alunos de 13/14 anos dividiram-se entre o estado muito feliz e contente, o primeiro com 42% e o segundo com 58%. Já os alunos de 15/16 anos, responderam na sua totalidade que achavam que os alunos “diferentes” se sentiam contentes quando se relacionavam com os alunos da turma.

Gráfico nº 29 - Comparação entre ciclos em relação ao sentimento dos seus colegas devido ao seu relacionamento



Em relação ao sentimento que os colegas “diferentes” sentem quando se relacionam com os outros colegas, os alunos do 3º ciclo seleccionaram apenas os sentimentos positivos tendo maior incidência o contente com 67% e o sentimento muito feliz com 33%. Os alunos do 1º ciclo embora tenham seleccionado com 70% o sentimento muito feliz escolheram também sentimentos menos positivos, é o caso de nem contente/nem triste com 6% e muito triste também com a mesma percentagem.

2 - A perspectiva dos professores do ensino regular

Para facilitar a análise das entrevistas, foram concebidas grelhas de análise, onde se inseriram os conteúdos das mesmas. No Anexo IV são apresentadas as grelhas síntese das respostas dos entrevistados. Na síntese da entrevista, procurou-se interpretar os dados fornecidos, potenciando a objetividade na sua elaboração.

I - Percepção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão

Da análise desta dimensão temática pode-se verificar que para 3 dos entrevistados a inclusão é o acto de incluir todos os alunos na mesma sala, e dois destes docentes são da opinião que os alunos com multideficiência devem realizar as mesmas tarefas só que adaptadas a cada problemática. Por sua vez um docente refere-se à inclusão como um processo de Integração longo e complexo.

Quando se referem ao processo de inclusão todos os docentes o consideram positivo, considerado por alguns que promove a igualdade dentro da diversidade fomentando valores como “(...) a tolerância, a solidariedade, a partilha e a cidadania(...)”, evidenciando que para as crianças “diferentes” são momentos únicos.

No que se refere à experiência que estão a ter de inclusão os docentes voltam todos a afirmar que é positiva. Justificam-na de várias formas, com o bom comportamento do aluno em questão, com a ajuda correcta dos técnicos especializados e por promover o respeito pelo outro. Contudo, existe um docente que considera ter pouco tempo para preparar as actividades a realizar na sala de aula.

Com base nas respostas dadas pode-se afirmar que os professores são sensíveis à questão da inclusão dos alunos com multideficiência no ensino regular, pretendendo criar um ambiente o mais normal possível.

II - Experiência profissional do docente com alunos com multideficiência

Relativamente à experiência profissional os entrevistados consideram que esta é muito positiva e gratificante face ao trabalho com crianças com multideficiência. Contudo, a sua experiência com estas crianças é um pouco reduzida pois dos quatros

entrevistados apenas um já tinha trabalhado com crianças com NEE. Porém, consideram esta experiência como uma aprendizagem, onde podem avaliar comportamentos e conhecer melhor as problemáticas em questão, sendo de salientar o desgaste emocional referido por um docente.

III - Perceção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão de crianças/jovens com multideficiência

No domínio da perceção do professor do ensino regular face ao processo de inclusão e planificação de práticas conjuntas, todos os docentes consideram ser algo positivo, existindo um docente que frisa que só é positivo se a criança estiver devidamente acompanhada por técnicos especializados.

Um dos docentes vai mais longe e remete a sua resposta para a importância da convivência social entre crianças/jovens com e sem deficiência, salientando que a observação leva à aprendizagem, comunicação e criação de laços de amizade.

Em relação à organização das actividades apenas um docente refere de forma específica que adapta as actividades lectivas para os alunos com multideficiência. Um outro docente afirma que devido leccionar num primeiro ano a necessidade de organizar a turma é tal que se torna pouco notória. Por sua vez, os outros dois docentes organizam os alunos de forma a estes visitarem os seus colegas nas Unidades.

Os docentes indicam que utilizam estratégias específicas para os alunos com multideficiência como a afectividade, o reforço positivo, a tolerância, tarefas específicas e actividades ao nível sensorial e musical.

IV - Trabalho de sala de aula

Em relação ao planeamento das actividades há um docente que diz não organizar actividades de interacção/social específicas quando a criança com multideficiência está presente. Os restantes docentes promovem actividades de interacção/social, dando como exemplo jogos, actividades lúdicas, expressão plástica e dramática, audição de músicas e trabalho de cooperação com o docente.

No que diz respeito aos trabalhos em grupo, três docentes afirmam que promovem frequentemente este tipo de trabalhos integrando sempre os alunos com multideficiência, existindo ainda um docente que não promove com frequência este tipo de trabalho, mas quando o aplica as crianças com multideficiência têm sempre o apoio dos colegas.

V - Compreensão da aceitação e inclusão de alunos com multideficiência

No que se refere à aceitação do aluno com multideficiência na comunidade escolar, todos os docentes mencionam que o aluno é bem aceite, mas a forma como o demonstram é diferente. Esta aceitação passa por manifestação de carinho, preocupação e a não recusa de trabalhar em equipa. Haverá uma verdadeira aceitação? Para um dos docentes entrevistados, embora diga que os colegas o aceitam, não se trata de uma verdadeira aceitação pelo facto de que fora do recinto escolar não se verifica um “convívio diário ou partilha de actividades”.

VI - Factores, que dificultam a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular

No que diz respeito à dificuldade de incluir as crianças com multideficiência na sala do ensino regular, os entrevistados enumeram três factores: falta de técnicos e de materiais, a falta de informação sobre características de cada problemática destas crianças e por fim as barreiras arquitectónicas que continuam a limitar a acessibilidade a estes alunos.

3 - Discussão dos resultados

Inclusão, escola inclusiva, “escola de todos e para todos”, são algumas das palavras-chave que se escuta com frequência nas escolas, que se leem nos projetos educativos de agrupamento e de escola e, também, na legislação associada à educação especial. Contudo, é pertinente perceber se esses padrões teóricos traduzem situações concretas que são bem recebidas por aqueles que, em idade escolar, são os principais agentes de inclusão da criança diferente, isto é, os seus pares.

As respostas à questão um, *Como te sentes por teres colegas “especiais” na tua turma*, são indicadoras de que a maioria dos colegas se sentem muito felizes ou contentes com a presença dos seus pares “especiais” na escola. No entanto, alguns dos alunos do 3º ciclo mostram-se indiferentes ou mesmo tristes com esta presença, revelando-nos que a mesma (a parte física da inclusão) não é tão consensual quanto se poderia acreditar.

Através da questão dois, *Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?*, ficou-se a saber que a maioria dos pares reagem bem à presença dos seus colegas diferentes na sala de aula, pese embora os sentimentos de indiferença e tristeza que ainda se manifestam.

Quando questionados acerca da possibilidade de terem mais colegas diferentes na sua turma, as opiniões dividiram-se entre os alunos inquiridos. Este dado revela que a presença de crianças diferentes na sala de aula está longe de ser consensual para todos os alunos. Este facto poderá estar relacionado com a escassa informação fornecida, com o não esclarecimento da problemática da deficiência e as suas limitações. Este esclarecimento poderia ser feito através de conversas informais, debates, assembleias de turma, por parte dos docentes titulares de turma e de educação especial, e da comunidade escolar em geral.

Se as crianças fossem sensibilizadas por estes meios (conversas, assembleias de turma, etc.) para lidar com a diferença dos seus pares, se fossem capazes de reconhecer que embora com mais ou menos limitações, estes também possuem muitas capacidades, talvez conseguissem olhar para o outro diferente com outros olhos, através de uma perspectiva mais inclusiva, que não se remete só ao auxílio prestado mas também à valorização e estimulação das capacidades próprias da criança especial e contribuiria,

sem dúvida, para que as crianças aceitassem sem possíveis reticências a entrada de crianças diferentes na sua turma.

Tal resultado poderá também ser explicado, devido ao pouco tempo de permanência nas turmas, dos alunos diferentes aí incluídos. Estes alunos apenas passam algumas horas ou uma parte do período escolar diário na sala de aula regular, sendo que no restante tempo (devido às condicionantes derivadas da multideficiência, de que são portadores) estão nas Unidades de Ensino Especializado. Como é óbvio, esta circunstância poderá dificultar a criação de laços de amizade entre estes e os seus pares ditos normais. Embora se tenha concluído que os seus colegas de turma estão receptivos à criação de laços de amizade com a criança diferente em geral.

A receptividade em formar laços de amizade com a criança diferente e de acolher com agrado a ideia de conviver com a inclusão na cadeira do lado, partilhando a sua carteira, são fortes indicadores de que a inclusão é bem acolhida pelos alunos do primeiro ciclo, por sua vez os alunos mais velhos mostram-se mais indiferentes.

Este dado torna-se ainda mais evidente quando se observam as respostas à pergunta sete: *Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?*, e conclui-se que a maioria dos alunos que participaram no estudo ficariam contentes ou mesmo muito felizes em ajudar o seu colega diferente.

No entanto, todo este cenário favorável face à inclusão e à aceitação dos colegas diferentes é drasticamente alterado, quando se aborda sobre o tempo que o professor dedica aos meninos especiais, em detrimento deles próprios e dos seus colegas. Aqui os sentimentos são mais inconstantes.

Se se associarem os resultados destas duas últimas questões, pode-se inferir que as crianças gostam de ajudar os seus colegas diferentes, mas sentem-se tristes quando esta ajuda, que implica tempo e apoio individualizado, é dada pelo professor.

Quando descrevem os sentimentos da criança diferente na sala de aula, a grande maioria tem a percepção de que os seus colegas especiais se sentem bem na sala de aula. Este facto torna-se ainda mais salutar no que à inclusão diz respeito.

No entanto, estes dados não são muito lineares, uma vez que algumas crianças não têm uma visão tão positiva da inclusão como se gostaria, afirmando que os seus colegas se sentem tristes e outros nem contentes/nem tristes.

Na pergunta oito solicitou-se que se colocassem na situação de serem crianças “especiais” no recreio da escola. Mais uma vez, a maioria dos inquiridos do 3º ciclo, optou por sentimentos negativos (triste e muito, muito triste) na resposta à pergunta colocada, *se fosses um colega especial como te sentias no recreio?*. Esta situação deve-se ao facto deste grupo parecer não lidar bem com a deficiência quando representada na própria pessoa.

Pela análise da pergunta nove, *Como achas que os meninos diferentes se sentem a brincar com os outros como tu?*”, percebe-se que a maioria das crianças que colaboraram no estudo pensam que os seus pares diferentes se sentem contentes ou mesmo muito felizes a brincarem com colegas como eles.

Estes dados são, contudo, contrastantes com alguns dos resultados obtidos na pergunta oito, em que muitos dos alunos do 3º ciclo afirmava que se sentiria triste ou muito triste no recreio se fosse um colega especial.

As respostas negativas alertam, no entanto, para o facto de existir ainda um trabalho de educação para a cidadania, no âmbito do qual se deverá proceder à desmistificação da deficiência e à promoção de valores de igualdade para todos. Esse trabalho deverá ser realizado nas escolas o mais precocemente possível.

Em jeito de síntese e reunindo todos os dados que permitem cumprir o objectivo inicial e que ajudam a dar resposta ao problema formulado no início deste trabalho – conhecer a perceção dos alunos diferentes pelos seus pares nas escolas inclusivas – pode-se afirmar que a inclusão é, de uma maneira geral, bem aceite pelos que convivem com ela diariamente. No entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer, sendo que este propósito é evidenciado no seguinte objetivo traçado pelo Fórum Educação para a Cidadania (M.E. 2008, p.21,) “Oferecer a todas as alunas e a todos os alunos uma base comum de conhecimentos, atitudes e competências através de uma adequada educação para os direitos e as responsabilidades numa perspectiva de Educação para e na Cidadania Global que: (...) as/os habilite a ser agentes activa/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, bem como a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano”.

A flexibilidade na gestão curricular possibilita dar respostas diferenciadas e eficazes aos alunos com Multideficiência, proporcionando-lhes a total inclusão nas actividades educacionais, através de um currículo funcional. Numa escola inclusiva, as

crianças com deficiência aprendem a agir e a interagir com os seus pares no mundo real (Stainback & Stainback, 1999). Como tal, uma das peças-chave para a mudança são os professores. É sua tarefa primordial encontrar formas de gerir o ambiente educativo, tendo em conta as diferenças de cada um dos alunos e demarcar caminhos que minimizem essas diferenças, não esquecendo o princípio da adequação/normalização.

Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi a eles que também se direccionou este estudo, e foi através deles que se obteve a informação necessária para atingir alguns dos objectivos deste trabalho.

Pode-se observar através das respostas dos professores (Anexo IV) uma tendência generalizada favorável à inclusão dos alunos com multideficiência, nas turmas/escolas do ensino regular.

Contudo quando se coloca a questão se estarão os alunos verdadeiramente incluídos, as respostas são positivas, havendo apenas um docente que realça o facto de verificar somente esta “inclusão” dentro da sala de aula e no recinto escolar. Facto este que nos deixa a pensar se existirá uma verdadeira inclusão e não apenas integração.

Os docentes referem ainda que utilizam estratégias específicas para os alunos com multideficiência, tendo a preocupação de promover actividades de interacção social.

As interacções numa sala de aula regular, que se orientem pelos princípios da inclusão, trazem ganhos significativos para as crianças com multideficiência. Não é possível ignorar que, “em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (Ferguson & Ash, 1989; Wehman, 1990, citados por Stainback & Stainback 1999, p. 23).

Porém, parece ser visível que os professores têm consciência, e sentem na prática, que vão surgindo obstáculos a diferentes níveis, os quais vão desde a pouca formação, os recursos humanos e materiais e as próprias condições das escolas.

Sendo de ressaltar que a falta de experiência e formação em educação especial poderá ter por base alguns receios quando os docentes são confrontados com problemáticas específicas. A mesma opinião tem Nielsen (1999), quando afirma, que só através do conhecimento será possível que as atitudes mudem e os educadores se sintam

menos apreensivos quando têm de ensinar alunos com necessidades educativas especiais.

Apesar de tudo, parece que a competência profissional dos professores, a sua vontade de responder adequadamente aos alunos com deficiência e aos outros num contexto escolar inclusivo, a sua disponibilidade para conhecer o melhor possível todos os seus alunos e a sua capacidade de auto-formação, são factores decisivos para ultrapassar barreiras e levar a cabo uma intervenção educativa de sucesso, junto dos alunos diferentes, os quais requerem respostas educativas específicas e adequadas às suas características, como é o caso das crianças/jovens com multideficiência.

Terminamos com uma citação de Costa (1996, p. 161), com a qual concordamos na íntegra: “A escola inclusiva não é, contrariamente ao que muitos ainda pensam, uma utopia. (...), é simplesmente preciso que se verifique coordenação de esforços e de recursos entre diferentes Ministérios (...) e que, sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar”.

CAPÍTULO IV – PLANO DE ACÇÃO

Plano de Acção

Considerando que o conceito de escola inclusiva veio reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica ou cognitiva, pretende-se com esta intervenção sensibilizar os professores do ensino regular para esta situação, uma vez que os participantes neste estudo referiram que não possuem formação para trabalhar com alunos com multideficiência.

Por outro lado, a importância de uma boa aceitação das crianças com multideficiência por parte dos seus pares constituiu uma das componentes centrais desta investigação e embora, de um modo geral, os alunos questionados revelassem aceitar os pares com multideficiência, foi visível a necessidade de uma abordagem sobre as características e a valorização destas crianças junto dos colegas sem deficiência.

Para a criança com multideficiência, mais do que aprender conteúdos académicos, é fundamental a sua relação com os pares, na sala de aula e no exterior. As interações com os seus semelhantes sem deficiência, ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui e permitem-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas.

Também para os alunos sem deficiência, os benefícios resultantes do contacto sistemático e aprofundado em relações positivas com pares com deficiência representam uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social únicas.

Assim, na sequência da investigação levada a cabo e face às necessidades identificadas, procedeu-se à concepção de um plano de acção que se julga poder responder a essas necessidades. Plano esse que consiste numa acção de formação para os docentes do ensino regular e um conjunto de actividades para os alunos, de modo a saberem lidar com a diferença.

Acção de Formação

<i>Designação</i>	Alunos com multideficiência – Como Operacionalizar a Inclusão?
<i>Introdução</i>	<p>A inclusão tem vindo a ser encarada cada vez com mais afinco e seriedade, nestes últimos anos, dado que esta desempenha um papel extremamente importante na formação dos alunos/cidadãos a todos os níveis.</p> <p>Nesta perspectiva, é indispensável compreender a realidade em torno dos alunos com multideficiência.</p>
<i>Razões justificativas da Acção</i>	Necessidade de formação por parte dos docentes.
<i>Objectivos</i>	<p>Proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos teóricos que ajudem a construir atitudes mais positivas face à inclusão escolar dos alunos com multideficiência.</p> <p>Desenvolver competências técnico pedagógicas sobre procedimentos e práticas educativas com alunos com multideficiência, numa perspectiva de trabalho em parceria.</p> <p>Desenvolver competências ao nível da acção educativa directa com alunos com multideficiência em contexto de grupo/turma: planificação de actividades; definição de metodologias; estratégias e recursos materiais.</p>
<i>Conteúdos da acção</i>	<p>1 - Educação Inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem e evolução do Movimento Inclusivo - Legislação vigente - Características da Multideficiência <p>2 – Operacionalização da escola inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos espaços educativos - A construção e partilha de materiais - Trabalho cooperativo na sala de aula - Articulação/colaboração entre os vários parceiros educativos <p>3 – Apresentação de conhecimentos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de Grupo - Apresentação e debate em torno dos trabalhos de grupo
<i>Destinatários</i>	Professores dos vários grupos disciplinares do ensino regular
<i>Calendarização/ Horário</i>	Início do Ano lectivo em sessões de 3h, num total de 25h.
<i>Avaliação</i>	Os formandos serão avaliados informal e quantitativamente, em função da participação nas actividades presenciais e do trabalho realizado, numa escala entre 1 e 10.

Intervenção com os alunos

<i>Designação</i>	Interacção criança - criança
<i>Objectivos</i>	<p>Fornecer informação sobre multideficiência.</p> <p>Sensibilizar os alunos do ensino regular para a valorização da criança com multideficiência.</p> <p>Demonstrar as vantagens do trabalho a pares.</p> <p>Proporcionar actividades para o estabelecer de laços de amizade.</p>
<i>Destinatários</i>	Alunos do Ensino Regular
<i>Ações</i>	<p>Palestras</p> <p>Visitas regulares e participação dos alunos sem deficiência, em actividades nas Unidades especializadas</p> <p>Trabalho a pares</p> <p>Organização de círculos de amigos</p>
<i>Calendarização</i>	Quinzenalmente

Com estas acções espera-se contribuir para uma melhor compreensão da problemática da multideficiência e de alguma forma, para que nos contextos educativos onde estes alunos estão inseridos, as respostas educativas sejam organizadas de modo a criarem oportunidades para que eles possam alcançar as mesmas finalidades educacionais dos seus pares, beneficiem das adequações de que necessitam para

diminuírem o impacto das suas limitações no seu desempenho e nas suas aprendizagens e progridam até ao máximo das suas potencialidades.

Ou seja, devem ser implementadas medidas que permitam compreender e proporcionar uma boa interacção entre a criança diferente e os seus pares, sendo esta a base para a construção de uma inclusão de sucesso e para o desenvolvimento social e emocional do aluno diferente.

Conclusão

Abraçar a causa “incluir” é abraçar o futuro das escolas e das sociedades de todo o mundo, acarretando a consequência inevitável de vivermos numa sociedade global, onde cada um tem o seu papel e o seu lugar. Contemplar as diferenças, hoje, é permitir que a igualdade se instale no futuro e que se viva num mundo mais solidário e mais sustentável para Todos.

Um caminho que seguramente conduzirá a um ambiente inclusivo e agradável para todos, passa por promover as interações e relações de amizade entre os pares e as crianças diferentes.

Ainda que a grande maioria das crianças se sinta satisfeita com a presença dos alunos especiais na sua turma, 27% da amostra revela-se indiferente ou mesmo desagradada com este convívio. Quando levados a projetar-se nos seus colegas diferentes a percentagem nos sentimentos negativos aumenta.

Os pares reagem bem à vinda dos colegas diferentes para a sua sala de aula, no entanto, quando questionados sobre a possibilidade de terem mais colegas diferentes incluídos na sua turma ainda existem respostas divergentes. Este resultado revela que a presença de crianças diferentes na sala de aula não é consensual para todos os alunos.

A receptividade em criar laços de amizade com a criança diferente, partilhando a carteira do lado e ajudando-o nas tarefas que tem de executar, são fortes indicadores que a inclusão é bem acolhida pelos alunos do 1º ciclo.

Estes dados levam-nos ao encontro das afirmações de autores como Odom (2007), segundo o qual, a aceitação social da criança diferente poderá estar relacionada com a “dependência percebida”, isto é, os pares terão a inclinação de tratar a criança diferente como bebé ou incapaz.

Por sua vez os alunos do 3º ciclo já não mostram tanta receptividade.

No entanto, as respostas negativas, deverão ser vistas como um sinal de alerta para todos os educadores (pais, docentes e assistentes operacionais). Existe necessidade de desenvolver um trabalho específico para, uma cada vez maior, aceitação e desenvolvimento de competências para saber lidar com a diferença. Este trabalho deverá iniciar-se no nível escolar mais básico (pré-escolar), como forma de minimizar a exclusão física e social nos níveis de ensino seguintes.

Verificando os resultados das entrevistas pode-se afirmar que as dificuldades sentidas no dia-a-dia pelos docentes ao trabalharem com os alunos com multideficiência parecem dever-se fundamentalmente à pouca formação recebida na área. Superar esta dificuldade implica a existência de uma escola concebida como local de diálogo e de encontro, onde deve ter lugar uma relação educativa baseada no respeito pela diferença.

O papel do Professor do Ensino Regular para com estas crianças não se deve cingir a incluí-los em actividades práticas, mas sim incluí-los nos diversos contextos escolares, intervindo de forma a promover a participação das mesmas nas áreas mais relevantes. Destas áreas, inclui-se a importância da socialização.

Assim, sugerem-se algumas medidas com implicações para a intervenção com crianças com multideficiência em escolas inclusivas, como sejam: dotar estes profissionais de educação de algumas ferramentas de conhecimento e procedimentos, através de acções de formação, que lhes possibilitem potenciar a planificação das suas aulas, promovendo a inclusão social e as interacções entre crianças com e sem deficiência na escola; apostar em promover actividades de educação para a cidadania e para os valores, e a sensibilização para a valorização da criança diferente; contribuir para o desenvolvimento das competências sociais e lúdicas da criança diferente na participação em actividades/tarefas de grupo dentro da sala de aula e no recreio.

Nenhuma destas medidas deverá ser exclusiva, contudo este trabalho vem reforçar a pertinência das mesmas para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

As limitações sentidas neste estudo devem-se ao facto deste se centrar apenas numa Unidade de Ensino Especializado, o que limita a generalização dos resultados obtidos, mas poderá contribuir para enriquecer os recursos disponíveis a todos os docentes, de forma a melhor adequarem a sua prática pedagógica com crianças com multideficiência.

No que concerne a trabalhos futuros deste tema, seria pertinente realizar um estudo após colocar em acção os planos apresentados tanto para os docentes como para os alunos. Estudo esse que permitisse constatar as mudanças ocorridas ao longo do tempo de contacto dos alunos com as crianças diferentes. Parece também importante incluir nesse estudo a observação directa das interacções das crianças diferentes com os seus pares.

Gostaríamos, pois de terminar referindo que a interacção social possui relevante influência no desenvolvimento das crianças sob todos os aspectos. Como refere Vygotsky (1987) é devido às interacções sociais que o desenvolvimento cognitivo progride.

Bibliografia

- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.
- Amaral, I.; Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C. & Duarte, F.(2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (ed.) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Correia, L. M. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão, *Jornal o Docente* 44-57. Edição Especial.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Stöer, S. (Orgs.) (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intercultural- Relatório Final*. Porto: FPCE-UP

-
- Denari, F. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In D. Rodrigues (2006). (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Kirk, S. A.; Gallagher, J. J.(1991). *A Educação da criança excepcional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gil, A.C. (1989) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Atlas S.A.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lessard, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Artes Gráficas Lda.
- Marques, R. (1998). Os desafios da sociedade da informação. In Conselho Nacional de Educação (ed.), *A Sociedade da Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

-
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* V.11, nº 33, p. 387- 405.
- Miles, M.B.; Huberman, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* California: Sage, 1994.
- M.E., (Ministério da Educação) (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- M.E., (Ministério da Educação) (2004). Centro de Recursos para a multideficiência – Avaliação e Intervenção em Multideficiência nº10. Colecção Apoios Educativos.
- M.E., (Ministério da Educação) (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – Normas Orientadoras*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- M.E., (Ministério da Educação) (2008). *Fórum Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moore, C., Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). *Educating students with disabilities in general education classrooms: A summary of the research*. East Lansing, MI.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na criança com Multideficiência - guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação, Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com Multideficiência na sala de Aula. In I. Sim-Sim, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

-
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E.; Olds S. W.; Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), Lisboa: McGraw-Hill.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.1. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.
- Rodrigues, D. (2007). “ A Sopa de Pedra” e a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, & B. Magalhães, (Orgs.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.
- Ronning, J. A., Nabuzoca, D. (1993). Promoting Social Interaction and Status of Children with Intellectual Disabilities in Zambia. *The Journal of Special Education*. Vol.27, 277-305.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simon, H. (1991). *Models of My Life*. United States: Basic Books.
- Sprinthall, N., & Collins, A.W, (2003). *Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista*. 3ªEdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprintahll, N., & Sprintahll, R (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Trilla, J. (coord.). (2004). *Animação Sociocultural - Teorias Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção*. Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Ed. Instituto Inovação Educacional.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

Vieira, F. & Pereira, M. (coords.). (1996). “*Se houvera quem me ensinara*”... *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. V.1. New York: Plenum Press.

Warnock, M. *et al.* (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office

Will, M. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, V. 52, p. 411-415.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Aprovada a 24 de Julho de 1986.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, Diário da República. Nº 193 I 23-8-1991, pág. 4389.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, Diário da República, 1.ª série - N.º 4 – 7-1- 2008, pág.154.

Despacho conjunto Nº105/97 de 1 de Julho. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República Nº 149 II 1-07-1997 pág. 7544.

Despacho conjunto nº6/2001 de 18 de Janeiro, Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, Diário da República, 1ª série - Nº.15 – 18-1-2001, pág.258.

Anexos

Anexo I

Guião das entrevistas aos
professores do Ensino
Regular

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR

Objetivos gerais:

- Conhecer a perceção do professor do ensino regular face à inclusão, nomeadamente no que se refere à inclusão de crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular.
- Conhecer a experiência profissional do professor face a alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Conhecer a forma como avalia a experiência de inclusão de crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular.
- Compreender a dinâmica do trabalho realizado na sala do ensino regular com alunos com multideficiência.
- Compreender a forma como organiza as atividades das crianças e jovens com multideficiência na sala do ensino regular.
- Compreender a aceitação e inclusão de alunos com multideficiência na comunidade escolar.
- Compreender o significado que os docentes atribuem às relações entre os alunos.
- Identificar fatores, que do ponto de vista do professor, possam dificultar a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES	NOTAS
Legitimação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<p>Informar o entrevistado do tema e objetivo do trabalho</p> <p>Solicitar a sua colaboração</p> <p>Assegurar o carácter confidencial da entrevista</p>	<p>A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências.</p> <p>Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e o entrevistador.</p>
Perceção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão	Recolher opiniões sobre a inclusão de crianças/jovens com multideficiência	<p>Atualmente fala-se muito no processo de inclusão nas escolas.</p> <p>Que ideia tem sobre inclusão?</p> <p>Considera o processo de inclusão positivo?</p> <p>Como avalia a experiência de inclusão na sua turma?</p>	Perguntar porquê.

Experiência profissional do docente com alunos com NEE	Aferir a experiência profissional que o docente possui com discentes com NEE, e especificamente com alunos com multideficiência.	Qual a sua experiência profissional com crianças com NEE? Qual a sua experiência de trabalho com crianças com multideficiência?	
Percepção do professor do ensino regular face ao processo de Inclusão de crianças/ jovens com multideficiência	Recolher opiniões sobre o modo como se processou a inclusão de crianças/ jovens com multideficiência na sala de aula do ensino regular Recolher informações sobre o modo como se preparou para trabalhar com alunos com multideficiência.	Qual a sua opinião acerca da inclusão de crianças/jovens com multideficiência na sala de aula do ensino regular? Pode descrever-nos como se organizam as atividades de inclusão? Utiliza algum tipo de estratégias específicas para esses alunos?	Se responder que sim, saber quais.
Trabalho de sala de aula	Compreender o trabalho que é realizado na sala de aula face à interação/socialização com a criança multideficiente	Quais são as atividades de interação/socialização que utiliza na sala de aula quando a criança multideficiente está presente? Promove o trabalho de grupo?	Saber como

Compreensão da aceitação e inclusão de alunos com multideficiência	<p>Recolher dados sobre a interação de alunos com multideficiência</p> <p>Indagar sobre a imagem e aceitação que os pares têm do colega com multideficiência</p>	<p>Acha que o aluno com multideficiência é bem aceite pela comunidade escolar?</p> <p>Como observa a aceitação do aluno por parte dos seus colegas de turma?</p>	<p>Pedir exemplos que demonstrem como se processa a interação entre o aluno e seus pares.</p>
Identificar fatores, que do ponto de vista do professor dificultem a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular.	Recolher dados de opinião sobre aspetos que dificultem o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular	Na sua opinião, quais os aspetos que dificultam o processo de inclusão destas crianças e jovens na sala do ensino regular?	Se a resposta for afirmativa perguntar quais são essas barreiras e o que poderá fazer a escola para as ultrapassar.
Finalização da entrevista	Agradecimentos	Agradeço a disponibilidade dispensada para a realização desta entrevista.	

Anexo II

Questionário aos alunos do
1º ciclo

Questionário aos alunos da turma

Este questionário visa saber o que pensas e sentes sobre a integração de colegas “diferentes” na tua turma. Agradeço que respondas com sinceridade às questões colocadas.

Idade _____

menino _____

menina _____

Por favor, assinala com X a tua resposta a cada pergunta

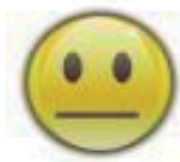
1 – Como te sentes por teres colegas “especiais” na tua turma?



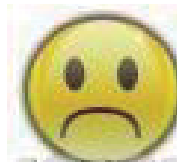
Muito Feliz

☐

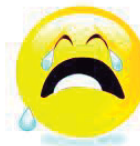
Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

☐

2 – Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?



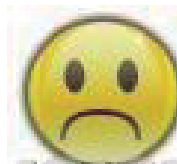
Muito Feliz

☐

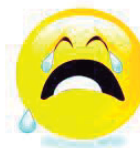
Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

☐

3 – Se tivesses mais colegas “diferentes como te sentirias?



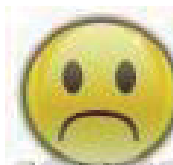
Muito Feliz



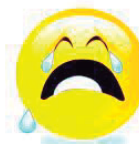
Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

4 – Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino “diferente”?



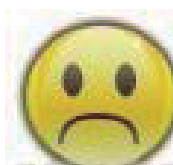
Muito Feliz



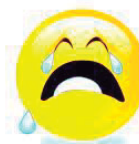
Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

5 – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?



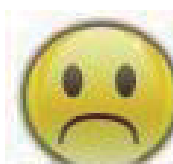
Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

6 – Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?



Muito Feliz



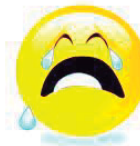
Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

7 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?



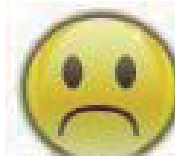
Muito Feliz



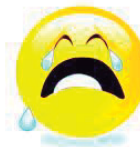
Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

8 – Se fosses tu o colega especial como te sentias no recreio?



Muito Feliz



Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

9 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?



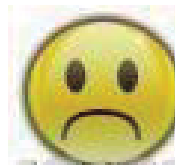
Muito Feliz



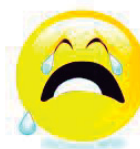
Contente



Nem Contente /Nem Triste



Triste



Muito Triste

Obrigada!

Anexo III

Questionário aos alunos do
3º ciclo

Questionário aos alunos da turma

Este questionário visa saber o que pensas e sentes sobre a integração de colegas “diferentes” na tua turma. Agradeço que respondas com sinceridade às questões colocadas.

Idade _____

Feminino _____

Masculino _____

Por favor, assinala com X a tua resposta a cada pergunta

1 – Como te sentes por teres colegas “especiais” na tua turma?

☐

Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

2 – Como te sentes quando os teus colegas “especiais” vêm para a tua sala?

☐

Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

3 – Se tivesses mais colegas “diferentes como te sentirias?

☐

Muito Feliz

☐

Contente

☐

Nem Contente /Nem Triste

☐

Triste

☐

Muito Triste

4 – Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um menino “diferente”?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

5 – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas dele?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

6 – Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

7 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão na sala de aula?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

8 – Se fosses tu o colega especial como te sentias no recreio?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

9 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?

Muito Feliz

Contente

Nem Contente /Nem Triste

Triste

Muito Triste

Obrigada!

Anexo IV

Grelha síntese das respostas
dos entrevistados

Análise das respostas dos entrevistados

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Sujeitos
I - Percepção sobre Inclusão	Ideias de Inclusão	Frequência da mesma sala	“... é ver e aceitar os meninos com N.E.E. dentro de uma sala de aula, “A inclusão é incluir todos os alunos dentro da sala de aula” “... é o acto de incluir uma criança com NEE na turma”	Professor A Professor C Professor D
		Realização das mesmas tarefas	“...a fazer e partilhar as mesmas tarefas que os colegas.” “...em que todos realizam as mesmas tarefas ainda que para algumas crianças as tarefas tenham que ser adaptadas.”	Professor A Professor C
		Não sentir a diferença	“de forma a que ela não se sinta diferente das outras.”	Professor D
		Processo complexo	“... é um processo complexo que será mais que manter ou colocar alguém com NEE numa sociedade, numa sala do regular.”	Professor B
		Integração	“... é um processo de integração feito durante um período bastante longo.”	Professor B

Processo de inclusão	Positivo	“...Sim.” “É positivo,	Prof.A,B,C, D
	Promove a partilha e solidariedade	(..) a convivência entre as várias “diferenças” num patamar de igualdade permite aumentar a tolerância, a solidariedade e a partilha, fomentando a cidadania plena de todos.” “Uma vez que permite que haja partilha e colaboração entre os diversos alunos.”	Prof.B Prof.C
	Benéfico para as crianças “diferentes”	são momentos únicos que as crianças “diferentes” passam junto dos seus colegas de turma.”	Prof.D
Experiência de inclusão	Positiva	“... É uma experiência positiva.	Prof.A,B,C, D
	Positiva porque: Características do aluno	O aluno que tenho é meigo,	Prof.A,
	Recursos Humanos Adequados	tem acompanhamento correto dos técnicos especializados, que me ajudam nesta tarefa de incluir.”	Prof.A,
	Promove o respeito pelo outro	“As crianças da sala adoram e aprendem a respeitar o próximo”	Prof.D
	Desenvolve sentimento de pertença	“e as crianças em questão sempre manifestam agrado por pertencer à turma.”	Prof.D

		Positiva Mas ... Pouco tempo preparação do trabalho	Professor C
			“ , considero também que tenho pouco tempo para preparar as actividades a realizar na sala de aula.”
II – Experiência Profissional	Experiência profissional com crianças com N.E.E.	Muito Reduzida	Professor A
			“Muito reduzida. Pois tenho trabalhado sempre com turmas e alunos ditos “normais” .”
		Positivo	Professor B
			“ ...tem sido muito positivo (...).”
		Aprendizagem	Professor B
			“(...) tenho aprendido imenso com estas crianças”
		Experiência	Professor C Professor D
			“Trabalho com alunos com espectro do Autismo e Síndrome X frágil.” “Já tive um aluno com, trissomia 21.”
	Experiência com crianças com multideficiência	Nenhuma	Professor A
			“Nenhuma, pois é a primeira vez.”

		Aprendizagem	“Aprende-se bastante ao lidar com estas crianças.” “Aprende –se muito.”	Professor B Professor C
		Desgaste	“(.) é um grande desgaste emocional.”	Professor C
		Avaliação	“Avalia-se comportamentos, (...) ficamos a conhecer melhor as suas problemáticas e saber lidar com elas.”	Professor B
		Quase nula	“...é quase nula, só tive um aluno.”	Professor D
III – Inclusão de crianças/jovens com multideficiência	Opinião sobre a inclusão de crianças/jovens com multideficiência	Não Concordo	“Sem o devido acompanhamento não concordo. Um professor sozinho, não consegue tomar conta de uma turma e atender aos pedidos de um aluno com multideficiência.”	Professor A
		Positivo	“... é muito positivo.	Professor D
		Importância	“... deve manter-se e será muito importante que continue.”	Professor B

Organização das Actividades	Necessidade de Técnicos	(...) estas crianças continuam a precisar de cuidados apropriados e de técnicos aptos, para que possam trabalhar com eficácia perante problemáticas muito específicas.”	Professor B
	Convivência Social	“...permite a convivência do ponto de vista social entre jovens que não têm qualquer tipo de deficiência com jovens que apresentam deficiência.”	Professor C
	Observar/Aprender e Comunicar	“Permite aos jovens do ensino regular, observar, aprender que existem pessoas diferentes mas que ainda assim é possível comunicar e estabelecer laços de amizade e afecto.”	Professor C
	Pouco Notórias	“... como tenho 1º ano e alguma necessidade de organizar toda a turma ainda é pouco notório.”	Professor A
	Dias específicos	“... há dias específicos para este efeito.”	Professor B
	Visitas à Unidade	“...os meus alunos sempre que podem visitam estas crianças na Unidade.” “Outro dia da semana vão cinco alunos à Unidade.”	Professor B Professor D
	Adaptações	“...Ao preparar as actividades lectivas tenho em conta as capacidades de todos os alunos e o grau de execução.”	Professor C

Estratégias específicas para alunos com multideficiência	Tolerância	“ ... Mais tolerância na aplicação de regras” .	Professor A
	Tarefas Específicas	“As tarefas são específicas com letras e números maiores.”	Professor A
	Afectividade	“ ... tento que a criança se sinta bem e acarinhada no ambiente onde está.” “Utilizo a afectividade como forma de comunicação.”	Professor B Professor C
	Reforço Positivo	“ ...utilizo sempre o reforço positivo.”	Professor C
	Actividades lúdicas e sensoriais	“ ...brincadeiras, jogos, etc.” “ ... as actividades são sempre mais a nível sensorial e actividades musicais.”	Professor B Professor D

IV - Trabalho de sala de aula	Actividades de interacção/social quando a criança multideficiente está presente	Não organiza actividades de interacção	“ ... Trato-o como as outras crianças, não organizo actividades especiais porque ele está presente.”	Professor A
		Actividades	<p>“ Actividades lúdicas, jogos, trabalhos de expressão plástica, dramática, audição de músicas e leituras de histórias.”</p> <p>“ Actividades em que o aluno também consiga participar.”</p>	Professor B Professor D
		Tarefas de rotina	<p>“Colabora na distribuição dos materiais, realiza pequenos recados dentro do recinto escolar, acompanhado por um colega da turma.”</p> <p>“ ... Faz por vezes a chamada no livro de ponto, identificando os colegas.”</p>	Professor C
		Promover o trabalho de grupo	<p>“Sim, e ele é integrado num grupo de trabalho.”</p> <p>“Sim. Integro sempre os alunos em grupos sempre que necessário.”</p> <p>“Sim. Fazendo grupos de trabalho para trabalhar,</p>	Professor A Professor C

			determinadas matérias ou áreas.”	Professor D
	Por vezes		“ ... poderão existir trabalhos que poderão ser de grupo, mas não costume aplicar muito. (...)”	Professor B
	Apoio dos colegas		o trabalho da criança com multideficiência tem por vezes o apoio dos colegas e a supervisão dos adultos.”	Professor B
V - Compreensão da aceitação e inclusão de alunos com multideficiência	Aceitação do aluno com multideficiência na comunidade escolar	Bem Aceite, como	“A aceitação é muito boa. Entre eles sempre existiu manifestações de carinho, apoio e até mesmo de preocupação.”	Professor B
			“A maioria dos alunos da turma aceita muito bem os colegas diferentes, não se recusam a colaborar nas actividades propostas”	Professor C
			“Sim é bem aceite. Eles mimam-no e cantam-lhe canções.”	Professor D
VI - Factores que dificultam a inclusão das crianças com multideficiência na sala do ensino regular	Aspectos que o processo de inclusão	Falta de técnicos	“O que dificulta são estas crianças sem o devido acompanhamento...”	Professor A
			(...)”as escolas ainda não estão preparadas para receber essas crianças, não têm condições, há falta de técnicos.”	Professor B

		Falta de Informação	<p>“No início do ano lectivo, os alunos e os professores devem ser preparados para as características dos alunos com multideficiência.”</p>	Professor C
		Barreiras arquitectónicas	<p>“...a arquitectura das escolas do nosso Agrupamento não teve em conta as necessidades destes alunos. Assim, a inexistência de elevadores e rampas adequadas, de salas apropriadas devidamente apetrechadas, de acessos específicos para deficientes, dificultam a inclusão.”</p>	Professor D